

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PSYCHOLOGISATION DE L'ÉDUCATION : RÉFLEXIONS SUR SES
ASPECTS POLITIQUES ET ÉCONOMIQUES POUR IDENTIFIER SES
IMPLICATIONS DANS LE PROCESSUS DE SCOLARISATION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

VILBONHEUR OSNÉ

OCTOBRE 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier vivement Gérald Boutin, Catherine Meyor et Sophie Grossman, professeurs à l'Université du Québec à Montréal, pour les commentaires et critiques judicieux qu'ils ont formulés à propos de notre projet de recherche.

Nous remercions chaleureusement Jocelyn R. Beausoleil, notre directeur de recherche et professeur à l'Université du Québec à Montréal, pour sa patience, son dévouement et sa compréhension. Tout au long de notre recherche, ses commentaires constructifs nous ont été d'une valeur significative pour parfaire le contenu, la qualité ainsi que la forme de notre mémoire.

DÉDICACE

À mes parents et amis, mon épouse Angélica Quevedo
qui n'a pas su marchander son effort à la mise en forme
du texte, ainsi qu'à toutes les personnes qui ont participé
d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce travail,
ma plus grande reconnaissance pour votre soutien et vos
encouragements.

AVANT-PROPOS

Ce projet de recherche s'inscrit dans le cadre de l'observation d'une présence incontournable de la psychologie quant à la prise en charge des enfants en difficulté ou à la présentation pédagogique des contenus notionnels. Dans un cours donné par le professeur Jocelyn R. Beausoleil, **Épistémologie et théories éducatives**, curieusement cela nous a permis de constater que dans la quasi-totalité des théories éducatives la prééminence de la psychologie dans l'ordre des questions pédagogiques constitue une réalité à la limite indispensable. Cette curiosité nous a permis de regarder de près les théories éducatives les plus en vue. Nous avons observé que, dans la majorité des cas, les spécialistes en éducation ont été soit influencés par la psychologie en général, soit ont été eux-mêmes des psychologues.

Fort de notre observation, nous nous sommes posé la question comment expliquer ce phénomène de psychologisation de l'éducation. L'hyper-psychologisation de l'espace scolaire nous a motivé à réfléchir sur ses implications politiques et économiques dans le processus de scolarisation. Cela n'a pas été facile, compte tenu du fait que notre analyse documentaire doit s'inspirer des idées les unes plus diversifiées que les autres. La lecture de certains textes, éparpillés sur des siècles d'histoire, nous a retracé les premiers balbutiements d'une pensée psychologique jusqu'à son expansion actuelle sous sa forme variée.

Cette recherche aide à sonder le terrain épistémologique de la psychologisation de l'éducation quant à ses implications politiques et économiques dans le processus de scolarisation. Sa conclusion favorise une réflexion encore plus approfondie sur la portée et les limites de cette modélisation psychologique. Elle fournit également les raisons justifiant l'utilisation d'autres approches pour une prise en charge des questions d'ordre pédagogique et social.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
AVANT-PROPOS	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ ET MOTS- CLÉS	viii
INTRODUCTION	1
Le choix méthodologique.	6
CHAPITRE I	9
1.1 Éléments essentiels à la compréhension de la problématique	9
1.1.1 Observations et préoccupations	11
1.1.2 Implications politiques	13
1.1.3 Implications économiques	15
1.1.4 Arguments justificatifs	18
1.2 Balises conceptuelles	20
1.3 Définitions/différentes acceptions dans la littérature psychosociologique. .	22
1.4 Les raisons ou les facteurs de la psychologisation	23
1.5 Survol historique	25
CHAPITRE II	31
2.1 Les implications du discours psychopédagogique	31
2.2 Ses implications politiques	33
2.3 Ses justifications	36
2.3.1 Promouvoir le rendement scolaire	36
2.3.2 Prévenir l'échec et la déperdition scolaires	39
2.3.3 Garantir la justice sociale	43
2.3.4 Réduire les inégalités	45
2.3.5 Homogénéiser la société	47
2.4 Considérations particulières face à de tels objectifs	49

CHAPITRE III	52
3.1 La psychologisation de l'éducation et la réalisation de ces objectifs	52
3.2 Conséquence de la psychopédagogie	56
3.2.1 Promouvoir et pérenniser les hiérarchies sociales	56
3.2.2 Creuser les inégalités	57
3.3 Contrôler les comportements	60
3.3.1 Des enseignants	60
3.3.2 Des médecins et intervenants scolaires	63
3.3.3 Des parents et élèves	64
CHAPITRE IV	68
4.1 Les implications économiques de la psychologisation de l'éducation	68
4.2 L'école face à la globalisation	72
4.3 Les exigences de la globalisation	75
4.4 L'école face à la privatisation	77
4.5 Les conséquences	80
4.5.1 L'école comme entreprise	80
4.5.2 Les inégalités économiques se creusent	84
4.5.3 Les coûts démesurément exagérés	89
4.5.4 Les enfants défavorisés et la compétition	92
CHAPITRE V	96
5.1 La psychologisation de la pratique scolaire comme outil de domination ...	96
5.2 La psychologisation de l'éducation et les planificateurs	104
5.3 La psychologisation de l'éducation et l'idéologie	110
5.4 La psychologisation, expression d'une pensée unique ou forme pathologique	114
5.5 Synthèse et analyse complémentaire	118
CONCLUSION	124
RÉFÉRENCES	127

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AGCS	Accord général sur le commerce des services
BID	Banque interaméricaine de développement
CMP	Centre médico-psychologique
FMI	Fonds monétaire international
GATE	Global alliance for transnational education
IAEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
OMC	Organisation mondiale du commerce
PISA	Programme for International Student Assessment
PPI	Projet pédagogique individualisé

RÉSUMÉ

Dans le cadre de cette recherche, nous allons réfléchir sur les implications politiques et économiques de la psychologisation de l'éducation dans le processus de scolarisation. Nous vérifions les premières manifestations de la pensée psychologique dans l'ordre des questions scolaires, son évolution et ses principales préoccupations quant aux débats actuels sur l'éducation en général. Tout au long de notre démarche nous continuons à poser des questions quant à la persistance de cette psychologisation, à ses motivations ou à ses déterminations pour vérifier si l'objectif était d'améliorer les conditions d'apprentissage ou du moins si les motivations étaient dans l'ordre des questions politiques et économiques. La consultation des textes pertinents nous a permis de mener notre réflexion au point que la conclusion, pour polémique qu'elle puisse paraître, ait la propension d'amorcer d'autres réflexions. Il est vrai que ce sujet n'a pas fait l'objet d'intenses investigations, cependant il n'a pas été non plus ignoré par les spécialistes en éducation. Citons à titre d'exemples, *La banalisation du «psy»* de Serge Blondeau et de Jean-Claude Rouchy, *Objectivation et perversion pédagogique* d'Emmanuel Diet, *L'approche par compétences : un amalgame paradigmatique* de Gérard Boutin et *Travail social, psychologisation et place du sujet* de Michel Boutanquoi, publiés dans *Connexions*, no 81. Les interrogations y relatives fusent de toutes parts. Nous convenons de certaines limites de notre recherche. Cependant, notre conclusion quant à la dépsychologisation de certains aspects de la modélisation psychologique amorcera d'autres pistes de réflexion. Elle contribuera à la désolidarisation de ce modèle singulier pour se concentrer sur une modélisation qui tiendra compte de toutes les approches pouvant améliorer les conditions d'apprentissage. Cela étant dit, la modélisation psychologique a apporté et continue d'apporter des améliorations ponctuelles et substantielles, la dépsychologisation de certains de ses aspects ne peut que faciliter l'exploration d'autres modèles à valeur égale.

MOTS-CLÉS : médicalisation, psychologisation de l'éducation, dépsychologisation, processus de scolarisation, implications politiques et économiques.

INTRODUCTION

Discipline hégémonique, voire référentielle, la psychologie occupe au sein de l'institution scolaire et des sciences de l'éducation une place doublement importante. D'une part, elle intervient dans la gestion des difficultés scolaires strictement pédagogiques pour les ramener à des paramètres psychologiques et, d'autre part, elle contribue à la scientificité recherchée des sciences de l'éducation. Ses contributions sont toujours le résultat d'une tentative de résolution des problèmes spécifiques liés à l'apprentissage ou à l'amélioration des conditions pour une distribution plus efficace du pain de l'instruction, mais elles peuvent être aussi sources de questionnements épistémologiques, en fonction des objectifs idéologiques, capables d'influencer la réussite ou l'échec scolaire. Ses influences vont au-delà de telles contributions et œuvrent aujourd'hui de manière dominante dans l'ordre des questions scolaires.

L'évidence massive avec laquelle on accueille la psychologisation de l'éducation soulève des questions et suscite des interrogations qui, curieusement, peuvent informer de son véritable rôle dans le processus de scolarisation. Sa domination est accompagnée de formes inédites et voilées de contrôle. La reconnaissance, en effet, de ses retombées positives peut à la fois induire une implication à la base des décisions prises et nous aveugler. Paradoxalement, ce psychologisme, c'est-à-dire cette tendance à faire prévaloir le point de vue de la psychologie sur celui d'une autre science dans un domaine commun et une logique politique ou économique, strictement gestionnaire, s'accordent pour évacuer tout antagonisme et tout obstacle à une rationalisation de l'institution scolaire. Ce processus de rationalisation, par le biais de la psychologisation ou l'utilisation systématique du point de vue de la psychologie, procède à l'identification des facteurs responsables des difficultés scolaires.

Face à l'échec ou à la déperdition scolaire, des recherches se sont développées, et particulièrement dans les milieux scolaires défavorisés, pour justifier ou non la thèse selon laquelle le milieu influence ou détermine la réussite ou l'échec. Les tests de l'intelligence sont nés des travaux de Binet et de Simon. Cependant, les résultats d'autres recherches ont prouvé que les enfants des milieux aisés ont aussi échoué, ce qui faisait dire à Michel Tort, dans son livre *Le quotient intellectuel* publié en 1974, que « le test de l'intelligence sert ainsi à renforcer et à justifier «scientifiquement» la division de classe que reproduit déjà l'école » (Tort, 1974, p.7). De plus, il ajoutait : «Et la mesure de l'intelligence est une opération de division sociale» (Tort, 1974, p.8). Et si le quotient intellectuel reste la plus importante tentative de médicalisation ou de psychologisation des difficultés scolaires, et l'une des inventions les plus critiquées, Karl Popper s'est prononcé contre une telle pratique : « Je n'ai aucune estime, dit-il, pour les quotients intellectuels. Je pense que c'est l'une des absurdités de notre monde » (Popper, 1985, p. 100). Quelle qu'en soit la valeur, le quotient intellectuel remplit impitoyablement son rôle : écarter, sans violence apparente, une certaine catégorie d'élèves. Un test de quotient intellectuel permet de se faire une idée nette et objective de l'inégalité des aptitudes intellectuelles des enfants, au point qu'il peut servir de projection destinée à déterminer les aptitudes du sujet et son choix d'orientation professionnelle. «En examinant les questions posées dans un test d'intelligence, on voit qu'il ne s'agit pas d'épreuves permettant de mettre au jour une intelligence à l'état pur, mais bel et bien d'une transformation caricaturale de l'exercice scolaire, qui n'est lui-même qu'une forme historique déterminée de l'apprentissage comportant, dans sa structure même, des caractéristiques de classe» (Tort, 1974, p.14; citation reprise dans Ballion, 1977, p.20).

La psychologisation de l'éducation s'alimente de toute étude qui traite des structures et mécanismes psychologiques susceptibles d'intervenir dans une situation d'éducation. Au centre des conduites psychologiques de l'individu, elle devient le

carrefour de toutes les spécialités. Elle fait ses preuves par le biais de certaines découvertes qui, aujourd'hui, apportent un éclairage plus pointu sur le processus d'apprentissage complexe nécessitant la collaboration des disciplines connexes. Aussi, la dyslexie, la dyscalculie, la dysorthographe ont-elles été considérées comme des avancées importantes pour l'amélioration des conditions et techniques d'apprentissage. Médicalisations, certes, dirait-on, mais elles s'accompagnent d'une valeur marchande dont les implications peuvent potentiellement jouer un rôle déterminant dans le processus de scolarisation. Elles auront permis de détecter les enfants qui ne sont pas en mesure de suivre une scolarité normale, dans l'esprit de leur assurer une formation spécifique. Cependant, les instruments élaborés à cette fin se révèlent trop restrictifs. Des échelles, pour la plupart essentiellement descriptives, permettent de situer un individu parmi ses pairs en fonction de son niveau de développement cognitif.

L'évaluation diagnostique vise une prédiction de comportement et de réussite. Cette possibilité prédictive de la psychologie assure encore aujourd'hui une fonction d'importance incontournable au sein de l'institution scolaire. Elle s'est intensifiée avec les travaux d'un Piaget, de ses successeurs et des représentants de l'École Nouvelle, où désormais l'attention se tourne vers l'enfant, occupant par contre le centre des préoccupations psychologiques et même du système éducatif dans son ensemble. Le développement de l'enfant se veut autonome ou peu sensible aux influences langagières, sociales et culturelles à la base de son apprentissage. Éloigné de ces influences, indispensables à sa formation, l'enfant est amené à déterminer le rythme de son développement, lequel conditionne la possibilité pour l'élève de bénéficier de tel ou tel apport de connaissances et de mettre à exécution tel ou tel mode de fonctionnement. La psychologie s'est enfin trouvée en une position l'amenant à influencer les techniques d'enseignement.

Ainsi l'approche prédictive et déterminante est-elle substituée à une approche affirmant que les activités scolaires présentent des difficultés spécifiques non liées au quotient intellectuel. En conséquence, la psychologisation de l'éducation se trouve maintenant dans une situation tout à fait différente. Les recherches et la pratique enseignante ont mis en évidence que les échelles ou étapes de développement comportent un ensemble d'items qui, faisant appel à la connaissance culturelle, ne jouissent pas d'une maturation indépendante des influences du milieu, même si certaines épreuves sont moins sensibles à ces influences. Certaines recherches en éducation, comme celles de Robert Ballion (1977) et Jean-Claude Forquin (1982) infirment l'idée que seul l'élève anormal ou issu de couches sociales défavorisées présente des risques d'échec. Il faut dire qu'une telle allégation ne constitue pas en soi un problème, mais que la stigmatisation qui l'accompagne et les formes qu'elle prend sont autant d'arguments justificatifs de ce processus de psychologisation. Elle peut être aussi l'expression d'une pensée unique, selon laquelle tout élève qui ne répond pas au schéma prédéterminé comporte une forme d'anomalie qu'il convient de corriger par le biais de techniques psychologiques. La pratique enseignante, telle que décrite par les sociologues de l'éducation, a réussi à montrer que l'inadaptation ou l'anormalité ne sont pas des tares héréditaires collées à l'élève défavorisé, mais plutôt qu'elles sont des conséquences directes d'une situation sociale ayant pour causes des facteurs multiples. Il est clair que les enfants des pays pauvres, en dépit de l'absence de l'apport de la psychologie, parviennent à intégrer leur société et s'y tailler une place.

À cet effet, certains psychologues trouvent dans l'étude psychologique de l'apprentissage les bases d'une théorie du développement cognitif. Pour faire écho à cette pensée, Lebaume avance : « La vraie direction du développement de la pensée ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel » (Lebaume, 2008, p.18). La réponse à la fois naïve et incomplète à l'échec scolaire des élèves ne doit

pas être envisagée ou mesurée de manière individuelle, mais elle doit tenir compte des influences sociales, politiques, économiques et même idéologiques à la base de cet échec. Ils sont faibles, voire mauvais, se plaît-on à dire, en parlant des enfants issus de milieux défavorisés. Placer des individus en situation institutionnelle d'échec pour certains et de réussite pour d'autres entraîne des modifications très complexes à décrire, nous enseignant que les uns et les autres ne réussissent pas ou n'échouent pas simplement parce qu'ils sont respectivement bons ou mauvais, mais plutôt que les influences sociales et économiques peuvent être à la base de l'échec ou de la réussite. Il faut absolument remédier à la situation que le milieu est le facteur fondamental d'échec ou de réussite, comme si l'élève se vivait intrinsèquement et définitivement « mauvais » ou « bon ».

La modélisation psychologique de l'éducation doit analyser ces éléments et proposer ou concevoir des situations et des outils pédagogiques nouveaux, mieux adaptés, et où des découvertes scientifiques pourront aider à la compréhension du phénomène et à sa prise en charge. L'élaboration de ces recherches, destinées à saisir le phénomène de la psychologisation, peut avoir une contribution inégalée dans la recherche de ses implications politiques et économiques. Et d'ailleurs, les résultats de certaines d'entre elles ont amélioré les conditions d'apprentissage.

En fait, c'est une évidence que la deuxième moitié du 20^e siècle s'est achevée par une multiplication incroyable des recherches psychologiques et didactiques. Et que les conclusions de ces recherches peuvent potentiellement améliorer les conditions d'apprentissage. Peut-on, pour cela, conclure que la didactique progresse, en dépit du fait que les conditions d'apprentissage s'améliorent et qu'elles peuvent même influencer l'évaluation et la remédiation des problèmes? La réponse à cette question passe par un examen plus minutieux de notre problématique initiale. Notre tâche consistera à parcourir la documentation et la littérature pertinentes à son explication et à sa compréhension. On analysera la véritable fonction de cette psychologisation

dans le processus de scolarisation, c'est-à-dire sa justification, sa nature, ce qu'elle signifie et ses formes, mais aussi ce qu'elle implique. Ses dimensions axiologiques et épistémologiques aideront à la compréhension des difficultés strictement scolaires ou pédagogiques pour lesquelles elle n'a pas encore de réponse concluante. Pour y arriver, un modèle de recherche s'avère indispensable. La question est de savoir lequel des modèles de recherche permettra de sonder mieux le terrain de notre analyse.

Le choix méthodologique

En dépit des objections et préoccupations, autour d'un modèle de recherche, nous devons souligner que l'entretien collectif représente, en effet, sous sa forme élaborée, «la méthode la plus efficace de l'arsenal qualitatif», pour reprendre le mot de McCracken (1988, p.9). Et Briggs (1986) estime que 90% de toutes les investigations en sciences sociales l'utilisent comme instrument principal. Cependant, cet instrument comme toute autre modalité d'enquête repose sur des présupposés épistémologiques. On a dénoncé l'influence des composantes environnementales et contextualisantes de ces présupposés. Au point que certains psychologues sociaux se rendent compte que leurs expérimentations dénotent des influences autres que celles qui sont relatives aux éléments sur lesquels ils travaillent. De telles influences peuvent contribuer à faire dériver la recherche du but qu'elle poursuit. À titre d'exemple, la personne qui remplit un questionnaire, participe à un entretien ou prend part à une expérience, même si elle tente d'être authentique, peut ne pas être en mesure de fournir une information exacte au sujet de son comportement habituel dans des circonstances réelles souvent complexes, en général soumises à un ensemble parfois impressionnant de stimuli qui sont difficilement identifiables même par le sujet concerné. Cela ne signifie nullement que notre choix de modalité d'enquête soit exempt des influences ci-mentionnées. Nous avons compris que l'idée, selon laquelle toute recherche devrait normalement être précédée d'une recension exhaustive des

écrits et se situer à l'intérieur d'un «cadre théorique» préalable, ne nous offre pas trop de garantie de compréhension et d'interprétation.

En fait, notre choix d'analyse documentaire nous permettra de suivre l'évolution de la pensée, ouvrant ainsi la possibilité de consulter des types très divers de textes fondateurs, philosophiques, anciens comme récents, polémiques, etc. Il se crée par le fait même un espace pour la réflexion, la méditation au sens cartésien ou dans son sens le plus large. La recension des écrits aiguise la sensibilité théorique du chercheur, l'affranchit d'une certaine manière des contraintes émanant de l'entretien de groupe. Cet aspect de l'analyse documentaire nous a particulièrement motivé, car il ne s'agit pas pour nous d'exécuter une recherche purement vérificatrice. Notre objectif vise à comprendre la nature de la psychologisation de l'éducation et l'influence potentielle qu'elle peut jouer dans le processus de scolarisation. Ainsi avons-nous compris que les contraintes de l'entretien individuel ou de groupe peuvent limiter l'aspect critique du travail de recherche. Car l'individu est forcément marqué, en positif ou en négatif, par les empreintes de sa culture d'appartenance. Cependant, il n'est pas hors de question que l'analyse documentaire comporte, elle aussi, limitations ou préjugés dans le choix des textes à consulter. Mais la possibilité de mener une réflexion plus nuancée ou plus critique offre la perspective d'une réelle ouverture et une confrontation subséquente des écrits pour mieux comprendre le phénomène étudié.

Il est à noter que nous pouvons aussi utiliser l'entretien collectif ou de groupe dans le cadre de notre réflexion, mais nous privilégions la recherche documentaire au détriment de toute autre méthode d'analyse. En plus, la nature épistémologique de notre réflexion déborde le cadre restrictif de l'entretien collectif pour mieux analyser l'existence possible des influences politiques et économiques de la psychologisation de l'éducation dans le processus de scolarisation. De ce fait, un ensemble d'idées provenant d'horizons différents, ou émanant d'auteurs différents et particulièrement

d'un siècle à un autre, offre un tableau beaucoup plus représentatif, parce que plus diversifié, qu'une étude par échantillons. Les ouvrages consultés présentent une variété d'informations. Les uns retracent la dimension historique de notre démarche pour observer à partir de quelle période a commencé la germination de la pensée psychologique et quels sont les facteurs associés à son développement. Les consultations des ouvrages, situés au XVIIIe siècle et jusqu'au XXIe, s'avèrent nécessaires. Certains autres remplissent une fonction beaucoup plus pédagogique.

Aussi, la structure du mémoire obéit-elle à la grille de cette analyse et sera découpée en chapitres. Le premier traitera des éléments essentiels à la compréhension de la problématique, le deuxième des implications politiques et conséquences de cette psychologisation, le troisième de ses justifications, le quatrième des implications économiques et, finalement, le cinquième de considérations générales. En fin de compte, la conclusion reconnaîtra que l'échec scolaire, expression imposée des planificateurs dans la gestion et le maintien des hiérarchies sociales par une volonté de manipulation, reste un problème sérieux, même si la psychologisation fructueuse de certains aspects peut apporter des améliorations ponctuelles ou substantielles.

CHAPITRE I

1.1 Éléments essentiels à la compréhension de la problématique

Il peut paraître surprenant pour les utilisateurs de la psychologie, particulièrement pour ceux qui en font un usage régulier dans la résolution des problèmes spécifiquement scolaires, de questionner les retombées positives ou négatives de la psychologisation de l'éducation. Cependant, en dépit du fait que la référence à la psychologie pour saisir et comprendre la «chose éducative» devient un élément d'importance et que les acteurs directs de l'éducation s'activent à sa vulgarisation, le questionnement de la psychologisation de l'éducation pour identifier ses implications politiques et économiques demeure entier. En fait, la recherche de scientificité de la psychologie obéit à une logique de rationalisation qui veut que les décisions fondées sur une base scientifique éliminent du même coup toute velléité de contestation. «L'appel à la psychologie, souligne Emmanuel Diet, comme science objective et objectivante des comportements d'apprentissage vise à effacer les organisateurs psychiques et culturels au profit de méthodologies d'observation, d'évaluation et de conditionnement, venant armer le positivisme et le pragmatisme technologique qui définissent le pédagogisme» (Diet, 2004, p.3). Le lien originaire entre la scientificité de la psychologie, sa fonction idéologique de justification de l'ordre établi et la pédagogie demeure le plus souvent méconnu. Aussi la psychologisation de l'échec ou de la réussite scolaire permet-elle d'effacer le questionnement politique et sociologique du système éducatif.

Koula Mellos, commentant l'ouvrage de Michel Foucault publié en 1975, *Surveiller et punir*, reprend la thèse selon laquelle le savoir est intégralement lié au pouvoir et le pouvoir au savoir. Il rejette le postulat de neutralité de la science, tout en cherchant

à démontrer dans son analyse des rapports sociaux du pouvoir comment le savoir provenant de la science est destiné à servir un appareil social de pouvoir, ayant comme effet la discipline, et comment le comportement discipliné s'offre à la science comme standard suivant lequel se construisent ses énoncés généraux, lesquels réclament un statut neutre, mais qui ne sont qu'imprégnés du pouvoir (Mellos, 2003, p. 556). De ce fait, le modèle d'enseignement traditionnel ne reconnaît que l'argument d'autorité, même si les autorités fondent leurs décisions sur l'avis des scientifiques. Argument classique, si cet avis est unanime et traduisible sans déformation en directives concrètes, le fait d'en faire une loi en supprime tout caractère scientifique. Karl Popper rappelle ceci : «Toutes théories sont des hypothèses, toutes peuvent être renversées» (Popper, 1985, p.42). La loi de l'ordre social est aux antipodes de l'hypothèse scientifique, elle impose obéissance! Si bénéfique et nécessaire soit-elle pour traduire des choix de société, la loi devient nocive lorsqu'elle règle d'autorité des questions ne relevant que de la démarche scientifique. Muselée par le pouvoir, la science devient stérile, position que partage Ewald Velz (2005) dans son texte *Médicalisation, psychologisation et sociologisation. À propos des alibis de l'école*.

Par ailleurs, dans une société où l'orientation de la recherche est déterminée par des retombées de nature économique ou politique, le risque d'interférence ou de contrôle peut nuire à la qualité de cette recherche et à son utilisation. Cette situation de fait a été dénoncée dans *Le Crime de chercher. Un Plaidoyer pour les enseignants chercheurs du secondaire*, paru en 1983. Et Ewald Velz soutient dans son texte ci-dessus mentionné : « S'adonner à la recherche pendant son travail, c'est refuser l'obéissance et la soumission aveugles, c'est introduire l'imprévisible dans un monde planifié pour le plus grand bien des planificateurs» (Velz, 2005, p.5). Ces derniers disent s'inspirer des scientifiques dans la mise en œuvre d'une politique éducative.

Ceci dit que les réformes proposées et les orientations de l'éducation ne sont pas de nature politique.

Cependant, «les réformes et contre-réformes, souligne Velz (2005, p. 6), se présentent comme changements aléatoires rythmés par les fluctuations du pouvoir. Et l'enseignant est appelé à s'y conformer, mais seul le maillon le plus faible, l'enfant, doit subir réellement les conséquences des erreurs et des échecs dont la Nature est généralement rendue responsable. La cause principale de la psychologisation dans l'enseignement peut y puiser sa source». Contrairement à la médicalisation courante, celle de l'échec scolaire part de l'école. C'est cette dernière qui pousse à la médicalisation, et non les médecins, les psychologues ou les logopèdes. Ces derniers acceptent d'y recourir en tout ou en partie, de manière abusive ou légitime, en rapport aux problèmes pour lesquels l'école les sollicite, tout en se défendant de régler les affaires internes, avance l'auteur ci-mentionné. Au lieu de voir dans l'échec scolaire des invitations à corriger ce qui semble ne pas fonctionner, les planificateurs sont enclins à l'imputer à l'enfant et à son environnement. Et l'enfant devient une machine défectueuse dont il importe de repérer, par coup d'interventions intempestives, les rouages cognitifs grippés.

1.1.1 Observations et préoccupations

Les inégalités de réussite, note Garcia (2000), sont pensées en termes d'inégalités de talent et les cas les plus manifestes d'échecs scolaires sont alors résolus par l'enfance anormale. Les difficultés, renchérit Guichard (2002), ont été petit à petit considérées comme des maladies. Ce qui nous conduit à une psychologisation progressive des difficultés scolaires. Il importe de préciser que les outils psychométriques de Binet ont permis de sélectionner, parmi les élèves scolarisés, ceux qui doivent être orientés en classe spéciale. Jacqueline Gâteaux-Mennecier (2005, p. 39) écrit : «D'une part, l'origine des classes de perfectionnement se situe à l'asile et non à l'école, le projet

initial émane de la médecine aliéniste, singulièrement de Bourneville, d'autre part, si l'on peut à juste titre évoquer un dévoiement, il s'agit bien du détournement du projet institutionnel de l'aliéniste et de l'occultation de son action, perspective qui assignait aux classes spéciales l'accueil des handicapés ou déficients profonds, somme toute leur intégration relative dans le corps social». Monique Vial, *Les enfants anormaux à l'école* (1990), a montré l'influence de l'institutionnalisation de la psychologie dans les débuts des classes de perfectionnement, processus bien plus déterminant que la plainte des maîtres concernant des élèves «gênants» amenés dans leurs classes par la loi d'obligation scolaire. Patrice Pinel et Marck Zafiroopoulos (1978) ont fait l'historique de la médicalisation de l'échec scolaire. Il faut aussi souligner que la rationalisation «humaniste» de la prise en charge des élèves identifiés comme inadaptés débouche sur la création des filières spécifiques dont les effets de stigmatisation vont au-delà des préoccupations pédagogiques ou autres. Selon les statistiques disponibles, en France plus particulièrement, environ 85% des consultations dans les centres psychologiques des pays industrialisés avaient pour causes des difficultés d'origine scolaire (CMP : Centres médico-psychologiques en France). Ainsi, un enfant hyperactif devient-il un élève instable et celui qui est instable est anormal. Ce glissement sémantique crée une sorte de confusion et l'on tend à cibler la difficulté dans l'enfant lui-même, son environnement familial ou social, et l'école est du même coup dédouanée.

Dans la pratique, l'école se disculpe d'avoir enclenché le processus de psychologisation; il en résulte, en fait, le danger de capitulation chez les enseignants. En ce sens, Meirieu note : «La valorisation de la psychologie et de l'éducation s'accompagne paradoxalement de l'aveu de leur incompetence dans ce domaine et excuse ainsi facilement les échecs » (Meirieu, 1985, p. 98). Aussi, les assauts contre ce phénomène sont-ils particulièrement violents. Baruk, remédiatrice en mathématiques, ne mâche pas ses mots : « Fort heureusement, les dyscalculiques

n'étaient –et ne sont – qu'une invention de psychologues » (Baruk, 1977, p. 196). Par contre, l'enfant sera déclaré inapte et on l'enverra à la première personne-psy venue qui l'achèvera par un diagnostic aussi délirant que celui-ci, précise l'auteure (Baruk, 1977, p.180-181). Et l'enseignant est appelé à jouer le rôle de justification de l'échec, en déclarant l'enfant incapable, l'excluant du champ de la compétence pédagogique. Il est donc nécessaire d'admettre, enfin, que l'échec scolaire est et reste un problème, même si la psychologisation fructueuse de certains aspects peut améliorer les conditions d'apprentissage. Que dire de ses implications politiques?

1.1.2 Implications politiques

C'est peut-être une évidence que l'enseignement n'est pas innocent face à un modèle de comportement discipliné. Il peut servir d'instrument d'aliénation au pouvoir politique. Ainsi l'interférence des planificateurs dans la gestion de la « chose éducative » ne doit-elle pas toujours être interprétée comme signe de la volonté du pouvoir à prévenir la déperdition scolaire et à garantir la réussite, mais elle peut être aussi la manifestation évidente de contrôle dont l'objectif essentiel est d'obtenir des gains politiques sous couverture électorale. De l'avis de Bourdieu et Passeron (1970), en outre, se donnant comme objectif premier, mais non avoué, la reproduction de la société et de ses hiérarchies, l'appareil scolaire doit parvenir à exclure « légitimement » ceux qui ne sont pas appelés à occuper des postes privilégiés. On peut aussi lire sous la plume de Claude Veil et de ses collègues ce qui suit : « Il sécrète, c'est-à-dire l'enseignement, l'inadaptation scolaire comme une toile d'araignée destinée à coller les défavorisés ». Comme conséquence, « l'enfant inadapté est un avatar de l'inadaptation, et celle-ci une essence qui préexiste. Autrement dit, l'inadaptation existe avant les inadaptés..., tout se passe comme si l'inadaptation, préformée, s'incarnait dans tel enfant » (Veil, Beauchesne et al., 1977, p. 83-84). Les enfants de certaines familles culturellement et économiquement défavorisées réussissent moins bien à l'école, en moyenne, que les enfants des

familles aisées et cultivées. Mais imputer la responsabilité de l'échec scolaire à ce type de facteurs, c'est verser dans un réductionnisme inacceptable.

Les auteurs de *La pédagogie du vide* ajoutent : « Il apparaît clairement que la critique de l'intellectualisme supposé des pratiques d'enseignement, notamment du secondaire, vise bien plus fondamentalement la norme commune d'un modèle de socialisation propre aux pratiques d'enseignement, et vise à lui substituer celui d'une «culture psychologique» qui se caractérise, selon Castel, par sa capacité à produire et à générer les formes d'une socialité artificielle, tournant le dos aux contraintes pour exalter le seul développement personnel» (Boillot et Le Du, 1993, p.78-79). Voulant chercher davantage dans cette catégorisation sociale de différence, la culture psychopédagogique reporte mécaniquement les différences d'aptitudes intellectuelles sur les inégalités sociales. Autrement dit : «La culture psychologique naturalise des différences réelles, convertissant en différences de nature des différences dans les modes d'acquisition de la culture et reconnaissant comme seul légitime le rapport à la culture ou à la langue qui porte le moins de traces visibles de sa genèse » (Bourdieu, 1997, p.73). Au-delà des préoccupations du modèle psychologique, celles de rechercher les solutions aux difficultés d'apprentissage, on va à la recherche de l'existence possible des enjeux politiques ou économiques dans le processus de scolarisation.

Les fluctuations politiques tiennent l'enseignant dans un tourbillon de changement, rythmé au gré de situations électorales, n'ayant absolument aucun souci d'amélioration scolaire, mais guidées par la volonté toujours renouvelée, et ceci historiquement, de continuer la même reproduction sociale. Depuis la fondation de l'institution scolaire au 5^e siècle en Occident, les luttes pour corriger la déperdition scolaire et garantir la réussite se sont intensifiées, alors que les résultats se révèlent peu alléchants. L'accélération de la psychologisation de l'espace scolaire a certainement influencé l'apparition de nouvelles techniques pédagogiques, le

décrochage scolaire se poursuit à une vitesse tolérable, mais inacceptable. En dépit des efforts des enseignants et des réformes officielles, la situation, avec des améliorations significatives, continue d'évoluer. L'évidence d'une dimension de politisation —pierre d'achoppement d'une chance égale pour tous— peut ne pas constituer la seule caractérisation du discours psychopédagogique. D'autres facteurs, non des moindres, s'y ajoutent. Cependant, l'attention sera particulièrement portée sur l'aspect économique dans un monde dominé par la globalisation.

1.1.3 Implications économiques

Le modèle psychologique de l'éducation favorise le développement des recherches scientifiques au besoin d'une prise en charge des difficultés d'apprentissage. Cependant, les problèmes pédagogiques doivent mériter l'attention résolument pédagogique en vue de leur transformation et de leur démystification. Les inventions des pratiques psychologisantes, telles que la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie, etc. s'activent à rechercher des solutions aux difficultés d'apprentissage des élèves. Elles sont immanquablement orientées vers des dimensions pratiques. Dans les pays industrialisés, l'élaboration des recherches psychologiques des problèmes scolaires tient compte des retombées économiques potentielles et s'érige en investissements dont la curiosité intellectuelle appelle la conscience citoyenne à interroger les véritables raisons les justifiant. La floraison des découvertes «scientifiques» ne justifie pas la transformation de l'école en une industrie florissante et sa privatisation ne peut être exclusivement économique, elle doit être prioritairement pédagogique. La compétition doit être plus pédagogique qu'économique. Dans ces conditions, tous les enfants indépendamment de leur origine sociale seront en mesure de satisfaire aux exigences économiques et se placer en position d'une réussite scolaire.

Cependant, un ensemble de «scientifiques», bénéficiant des contrats de recherches financés par des firmes totalement désintéressées des retombées pédagogiques, ayant à leur solde une équipe peu soucieuse— quant à la conduite d'enquête— arrive à la conclusion hâtive de certains résultats, dépourvus de validité scientifique. Car les échantillons, dans la plupart des cas, sont faibles ou ne respectent pas les exigences de standardisation scientifique, qui confirmeraient leur validité universelle. Soucieux des retombées économiques potentielles, certains spécialistes accordent peu ou prou d'importance à la validité rigoureuse et universelle de leurs recherches. Précisons que le discours psychopédagogique, nuancé par le phénomène de globalisation, peut creuser davantage le fossé entre une classe sociale détentrice de tous les privilèges par nature et une catégorie sociale subissant les soubresauts de toutes les fluctuations, si ses motivations ne sont pas premièrement d'ordre pédagogique. L'intervention de l'État, souligne dès 1955 Milton Friedman, économiste de tendance libérale, pouvait se justifier économiquement par les « externalités » positives ou négatives produites par une bonne ou une mauvaise éducation, par l'existence d'un monopole naturel empêchant la compétition normale entre unités de production, par l'irresponsabilité des enfants soumis à la tutelle paternelle et donc incapables d'un choix libre. Poursuivant sur la position de Friedman, Christian Laval, auteur de l'ouvrage *L'école n'est pas une entreprise*, commente ainsi : « Dans le passé, pour une raison économique légitime, l'État a voulu diriger l'éducation des plus jeunes, mais il a confondu la nécessité du financement public et celle de l'administration de l'enseignement de base » (Christian Laval, 2003, p. 113). S'agit-il d'une intervention en vue de l'amélioration de l'enseignement ou plutôt d'une intervention dictée par une raison autre que pédagogique? Son rôle se limiterait, selon Friedman, à garantir la qualité du service rendu par les écoles privées par une évaluation des établissements.

Par ailleurs, les acteurs de l'économie globale accusent les interventions de l'État d'être responsables de la détérioration de l'enseignement. Cependant, la non-

intervention de l'État et la prise en charge par le privé n'ont pas garanti de meilleurs résultats. On en veut pour preuve les statistiques et les déclarations des enseignants ou des analystes de l'éducation. Une accélération de sa détérioration alarme parents, enseignants, et chercheurs. Et pour pallier à cet effet, Friedman, dans un article publié en 1995 par le *Washington Post* intitulé «*Public Schools : Make them private*», pense que « la détérioration de l'enseignement serait essentiellement due aux effets de la centralisation excessive du système scolaire ainsi qu'à la trop grande puissance des syndicats d'enseignants. Pour affaiblir ces derniers, comme l'exemple chilien l'a montré, la privatisation est un moyen très efficace : les enseignants sous contrat pourraient être renvoyés comme n'importe quel employé du secteur privé. Débarrassées des syndicats, les écoles seraient dès lors mieux à même de répondre aux vœux des familles en adoptant des dispositifs innovateurs» (Laval, 2003, p.114). Serait-ce la voie à suivre ou ne serait-ce que l'expression du pareil au même? La privatisation ou le désengagement apparent de l'État n'entraînera pas une amélioration, si les outils pédagogiques disponibles ne sont pas à la portée de tous. Les efforts de privatisation et d'éloignement de l'État sont jusqu'à présent sans succès, tandis que la marchandisation frappant à la porte de l'institution scolaire, tant dans sa gestion que dans ses instruments pédagogiques, occupe une place de premier rang. De toute évidence, l'État continue de jouer son rôle dans l'organisation des études et la définition des diplômes. Et les relations multilatérales, dans le contexte de mondialisation du savoir, pour une réponse aux défis d'une économie de plus en plus globalisée, justifient la mainmise de l'État, tant dans la répartition des cursus universitaires que dans l'administration directe des institutions scolaires. Le panorama est, certes, sombre, mais il nous permettra de tirer les conclusions appropriées dans la conduite de notre investigation, celles de déterminer les implications politiques et économiques de la psychologisation de l'éducation.

1.1.4 Arguments justificatifs

Les difficultés d'apprentissage, les besoins sans cesse croissants de réforme, les nécessités de contrôle du comportement, sont entre autres les éléments implicitement mentionnés comme justification de la psychologisation de l'éducation. En ce sens, il aurait été indéniablement justifié que le recours à la psychologie, pour résoudre les problèmes pédagogiques, n'ait qu'un objectif : celui de garantir les chances de réussite égales pour tous, par souci de justice distributive. Les voix condamnant les pratiques psychologisantes n'auraient qu'un effet perturbateur, puisque les dénonciations ne se justifieraient pas. De tels détracteurs n'auraient pas aidé à circonscrire les difficultés frappant l'institution scolaire. Les différentes conceptions psychologiques, productrices des injonctions et contradictions, de l'avis des partisans de la psychologisation, font converger conceptions psychologisantes de l'apprentissage et performances, et ces dispositifs ne sont pas sans produire des effets bénéfiques à la réussite des enfants. Au-delà de ces arguments, s'imposent des faits qui sont de nature à justifier le côté « merveilleux » de la psychologisation. Il est toutefois reconnu, de manière non abusive, que certaines découvertes de la psychologie peuvent influencer ou même aider au développement des pratiques pédagogiques au bénéfice de l'apprentissage des enfants. Citons, à titre d'exemples, les techniques de la dyslexie, de la dysorthographe. Les approches culturelles sont aussi d'un apport significatif pour saisir la complexité du multiculturalisme et les phénomènes juxtaposés. Cependant, de telles considérations et bien d'autres ne sauraient nous priver du droit de questionner les apports de la psychologisation de l'éducation au monde scolaire.

En effet, tout phénomène, qu'il soit scientifique ou non, ne peut se justifier comme n'ayant pas de retombées positives ou négatives. La psychologisation n'y échappe

nullement. L'enflure dramatique des cas pédagogiques isolés comme justification de l'anormalité d'une catégorie sociale peut ne pas être un phénomène innocent, puisqu'elle conclut d'une observation individuelle à une tendance collective. Le test de quotient intellectuel, véritable fétiche pour certains psychologues, réalisé dans des conditions douteuses sans portée universalisante, reste la plus importante tentative de médicalisation ou de psychologisation des difficultés scolaires. C'est pourquoi l'école et les scientifiques de l'éducation, même aidés par la panoplie des découvertes psychologiques, n'ont pas réussi à prouver avec certitude que le milieu pouvait jouer un rôle exclusivement déterminant dans l'apprentissage des enfants. Curieusement, il faut se demander si naître dans un milieu défavorisé peut être un facteur essentiel au regard de la réussite scolaire, et pourquoi ce milieu devient-il un terrain fertile à tant d'investigations scientifiques? Il n'est pas une fatalité, si l'on met tant d'efforts à en rechercher les causes. Un survol dans l'histoire de la pensée fera découvrir que les savants et les courants de pensée marquant notre existence d'une façon ou d'une autre ont été d'origine sociale différente. Ce n'est pas un jugement, il est seulement un rappel historique contre l'argument culturel de type psychologisant, selon lequel le milieu détermine l'échec ou la réussite scolaire.

Quelle interprétation faire de la psychologisation de l'éducation? Au-delà des considérations factuelles, il convient d'ajouter que le savoir véhiculé et enseigné cache implicitement une dimension sociale quant à la vision de société des dirigeants politiques; les enseignants, détenteurs et vulgarisateurs de ce savoir, constituent la ligne dure quant à son aspect idéologique. Si l'on ne peut pas rechercher les raisons de la psychologisation pédagogique dans le souci des responsables de favoriser le succès de tous, il serait peut-être intéressant de l'envisager sous l'angle idéologique. Le concept «idéologie» est ici à considérer sur le plan strictement politique et économique par souci d'éviter toute ambivalence que peut contenir son usage polysémique. Et qu'en est-il de ses objectifs?

La floraison des découvertes scientifiques à valeur pédagogique s'explique par les retombées économiques accompagnant la psychologisation de l'éducation. Dans la mesure où la science constitue une sorte de publicité à valeur marchande, elle risque aussi de tuer ou de ralentir considérablement sa portée heuristique. Le danger de cette uniformisation, sous ses aspects divers, est à dénoncer. Ainsi, notre démarche consiste-t-elle à analyser les enjeux d'une utilisation systématique de la psychologisation dans la résolution des difficultés d'apprentissage et à favoriser la prise de conscience citoyenne quant à son statut potentiellement uniformisant. Comment procéder? La littérature psychopédagogique disponible permettra de saisir les aspects pour lesquels des interventions ont été produites. Elle aidera également à mesurer les contributions déjà existantes. Certainement, les complications résultant de la complexité de plus en plus prononcée de la «chose éducative» et le processus de disciplinarisation qui l'accompagne laisseront toujours le champ d'interprétation bien ouvert. Et la recherche d'objectifs du discours psychopédagogique sera une mine inépuisable de formation et d'information.

1.2 Balises conceptuelles

Le concept de psychologisation est de création récente et occupe aujourd'hui une place prépondérante dans la littérature pédagogique. Il est d'un usage polysémique et même polyvalent qui rend sa compréhension difficilement accessible à tout esprit non initié à la littérature scientifique. Dans le cadre de notre investigation, il sera largement utilisé comme médicalisation, et son explicitation s'impose pour saisir de façon intelligible ce qui constitue la substance de notre démarche. Faisons appel premièrement à son étymologie : du latin savant du XVI^e siècle, soit en 1588, le mot «psychologia» signifie science de l'apparition des esprits. Il avait une connotation philosophique ou métaphysique, considérée comme étude des phénomènes de l'esprit et de la pensée (*Le Petit Robert*, 2009, p. 2063). Au fur et à mesure que se développe

la connaissance humaine, ce thème prend des proportions importantes et déborde le cadre étreint dans lequel il s'enfermait. La rupture de la philosophie d'avec les sciences humaines a favorisé son développement et son autonomie. Une panoplie de tendances ou d'approches a vu le jour et le champ de la psychologie ne cesse de s'étirer. Son apparente autonomie s'éclate et son influence déborde le cadre d'une simple interférence complémentaire, pour constituer la référence presque indépassable. Son intervention dans différentes ramifications du savoir est signe de contribution à la fois scientifique et pratique, mais aussi expression de contrôle. Son omniprésence dans les différents aspects du savoir donne naissance à ce phénomène appelé «psychologisation», qu'il importe de préciser afin d'éviter toute mésinterprétation.

La psychologisation, en effet, est la tendance qui convertit les paramètres sociaux et culturels en des paramètres psychologiques, oubliant que nous sommes premièrement des acteurs sociaux et que le moi n'est jamais indépendant de son existence socioculturelle. C'est en substance ce que soutient Bruner, psychologue américain, quand il déclare dans *L'éducation, porte ouverte sur le sens* : « L'erreur du behaviorisme était de ne s'intéresser qu'aux comportements, tandis que l'erreur des sciences cognitives est de s'intéresser aux processus mentaux, mais sans tenir compte de la culture dans laquelle baigne l'individu » (Bertrand, 1998, p. 128). Il faut dire que des théories éducatives telles que les théories spiritualistes, personalistes, psychocognitives, sociocognitives, académiques et autres ramènent les paramètres éducatifs à un fait singulier pris au hasard des considérations pour expliquer un phénomène aussi complexe que l'éducation. D'une tendance à une autre, des éléments importants dans l'explication de la «chose éducative» sont carrément esquivés, au profit d'un élément sélectif qui représente un fait singulier dans l'édifice d'éducation. Il nous faut un dérangement épistémologique si l'on veut saisir les méandres des difficultés pédagogiques. Qu'il soit clair pour tout le monde que ceci ne

signifie nullement déconstruction ni remise en question. C'est de préférence une tentative de compréhension des implications à la fois politiques et économiques du processus de psychologisation de l'éducation. Concept qui peut invariablement se substituer à médicalisation ou résolution des difficultés scolaires de tous ordres par un recours exclusif à la psychologie.

1.3 Définitions/différentes acceptions dans la littérature psychosociologique

La psychologisation, terme à réalité plurielle, est d'un usage très ambigu. Un retour à sa littérature permettra de repérer les ambiguïtés, ensuite de la confronter à un champ empirique, le milieu scolaire, pour identifier avantages et inconvénients. De par sa dimension sociale, la psychologisation se traduit par l'introduction de dimension de soin, d'accompagnement ou de prévention relative à la souffrance psychique. D'où cette propension à l'intervention sociale. Il s'agit, à partir des observations, de déduire les enjeux politiques et économiques de la psychologisation de l'éducation. Ainsi se réfère-t-elle sous la plume d'un sociologue à une opposition disciplinaire, une divergence épistémologique sur la construction des objets. «Elle s'oppose à toute approche sociologique des problèmes sociaux, mais aussi et surtout à la politisation et à l'historicisation de ces objets. Elle est donc désocialisation, dépolitisation des représentations, incapacité de traiter ou de penser les problèmes de manière sociohistorique», affirme Lise Demailly (Demailly, 2006, p. 4). Sous la plume des professionnels, des spécialistes des sciences humaines, il s'agit de dénoncer, de critiquer la montée d'une manière psychologisante d'agir sur le monde et sur autrui, et de son influence grandissante. On peut aussi parler de «psychologisation» du management, du travail et de l'échec scolaire.

Psychologiser l'échec scolaire, par exemple, c'est penser ou traiter certains problèmes liés à la structure de la classe, à son exploitation ou aux inégalités sociales. Ainsi, le

concept de «psychologisation» se traduit-il comme le processus par lequel on aborde les différents aspects d'un problème spécifique ou d'une situation où l'intervention de la psychologie est sollicitée afin d'apporter des solutions. C'est aussi la tendance à privilégier l'approche psychologique dans une tentative de résolution d'une difficulté. Bien qu'élémentaire, cette définition, avec les explicitations des concepts additionnels et complémentaires, permettra plus ou moins de saisir notre problématique initiale. Le thème «médicalisation» peut se substituer aisément à la psychologisation pour apporter les éléments d'information que ce dernier, à première vue, ne semble pas indiquer. En fait, la psychologisation de l'éducation cherche, avant tout, la résolution des difficultés d'apprentissage de toute origine et finit par se confronter aux implications politiques et économiques dans le processus de scolarisation.

1.4 Les raisons ou les facteurs de la psychologisation de l'éducation

Les arguments explicatifs de la psychologisation de l'éducation sont les suivants : la déperdition scolaire, l'égalité de chance pour tous, bref la réussite de tous. Cependant, en 1966, Maurice Lebel écrivait dans *L'éducation et l'humanisme*: «L'enseignement sera toujours aristocratique, fondé sur le rapport maître-élève, en dépit de toutes les déclarations clinquantes et démagogiques sur sa démocratisation que l'on entend à en avoir la nausée; les plus ingénieuses théories sur la cogestion, la camaraderie, la parité et l'égalité ne changeront rien à l'ordre des choses; il faut respecter la nature et le temps » (Bertrand, 1998, p. 240). Et Houssaye le reprend de façon encore plus éloquente en 1987 dans *École et vie active : Résister ou s'adapter ?*, en disant : « L'école traditionnelle est centrée sur la transmission du savoir; elle tend à avoir ses propres exigences et à devenir une espèce de société en miniature. Ce qui veut dire, à toutes fins pratiques, que les meilleurs élèves gagneront et seront toujours les meilleurs par définition » (Bertrand, 1998, p.241). Et les tenants des théories académiques en éducation s'opposent au mouvement du renouvellement social parce

qu'il perturbe l'ordre établi, d'où cette attitude paradoxale qu'ils professent en voulant d'un côté une transmission de la même culture à tous sans distinction et de l'autre en refusant l'égalitarisme en éducation. « Il n'est pas question, disent-ils, de baisser le niveau de la transmission de la connaissance pour faire plaisir aux apôtres de l'égalité sociale » (Bertrand, 1998, p.241).

Si tel devait être le cas, on comprendrait difficilement la justification de la psychologisation de l'éducation, puisqu'en fait son interférence n'aurait été qu'un alibi. Toute l'idée d'égalité, de réussite ou de résolution des difficultés peut se traduire comme la prise en charge de l'institution scolaire pour mieux la contrôler ou exercer une influence potentielle sur ses résultats. Veut-on, par ce fait même, maintenir l'enseignant coincé entre deux « missions antagonistes, enseigner et sélectionner, instruire et éliminer », ou veut-on lui laisser, selon l'expression de Meirieu, sa double casquette : « faire réussir ses élèves et faire échouer une partie d'entre eux et sélectionner les meilleurs » (Meirieu, 1985, p. 128). Paradoxe qui fait que l'enseignant est toujours partagé, devant un échec, entre la culpabilité pédagogique, qui devrait l'amener à se remettre en question, et la fierté sociale d'avoir rempli une tâche pour laquelle il était de façon consciente ou inconsciente mandaté et qu'il doit poursuivre. Alors les centres parascolaires pourraient travailler plus efficacement si l'école clarifiait, une fois pour toutes, ses objectifs, fait observer le même auteur (Meirieu, 1985, p.128-129).

S'il est difficile de chercher les raisons ou les facteurs de la psychologisation dans la justice distributive par la voie de l'égalitarisme ou de la démocratisation, il faut tout de même reconnaître la justesse et la pertinence de ces valeurs. Même si l'intention qui se cache derrière peut ne pas être explicitement connue, le simple fait qu'on en parle peut diluer tout effet politique de cette modélisation psychologique. Les difficultés liées à l'apprentissage sont-elles toujours de nature psychologique d'une

façon qui justifierait la prégnance de la psychologie dans les problèmes strictement pédagogiques ou sont-elles des inventions pratiques pour mieux saisir le bien-fondé de la psychologisation de l'éducation? Ce questionnement est d'importance, puisqu'il conduit à rechercher les motifs et justifications. Un tour d'horizon historique est d'une grande utilité pour comprendre les grands moments de cette psychologisation et les formes diverses qu'elle prend au cours du siècle passé, soit le XXe siècle, ce qui donnera un tableau plus expressif de sa compréhension.

1.5 Survol historique

Précisons, avant tout, que ce tour d'horizon historique ne consiste pas à retracer l'histoire de la psychologisation comme telle, mais de préférence à regarder les moments décisifs de sa préoccupation pour la «chose éducative». On peut, toutefois, se demander en quoi ce survol historique aidera à la compréhension de la psychologisante manière de penser, d'aborder ou même de saisir les difficultés scolaires. Ce questionnement ne date pas d'aujourd'hui et pourtant, malgré une certaine réticence, la psychologisation de l'éducation s'intensifie et elle semble inéluctablement occuper l'espace scolaire dans son ensemble, au point que toute difficulté pédagogique de quelque nature que ce soit n'échappe pas à son emprise. Elle devient instrument incontournable de mesure, de progrès, d'échec et d'amélioration subséquente. Son emprise est telle que les différentes théories éducatives portent les empreintes indélébiles des théoriciens qui ont reçu une formation en psychologie ou qui sont eux-mêmes des psychologues. Certainement des exceptions, mais dans la majorité des cas notre thèse se confirme. Analysons maintenant ce qui fait la substance de cette partie.

Sous la plume des sociologues de l'éducation s'est imposée l'idée que la réussite scolaire est socialement différenciée. Conditionnée par l'intelligence qui, elle-même,

se trouve inégalement répartie, cette réussite est alors à la merci de la culture. Ce qui a engendré la thèse des handicaps socioculturels. Une hiérarchie des cultures était ainsi mise en place, analogue à la hiérarchie définie par l'inégalité économique et sociale. Cette hiérarchisation culturelle a été à la base des tests d'intelligence réalisés par Binet et Simon au début du XXe siècle. Soutenir la notion de handicap socioculturel, c'était reconnaître l'infériorité des classes dominées, puisqu'à l'aliénation économique et politique venait s'adjoindre, comme pour la justifier dans un cercle vicieux, la constatation de l'infériorité intellectuelle de ces classes. Une opposition à fondement idéologique amenait à réfléchir sur la nature de l'intelligence. Elle était destinée à refuser la validité de cette hiérarchisation culturelle. L'échec n'est pas imputable à une quelconque infériorité intellectuelle, mais à l'action d'autres facteurs qui peuvent être essentiellement économiques et politiques. Et les tests d'intelligence sont questionnables, parce que la science génétique n'apporte aucune donnée permettant d'étayer la thèse de l'hérédité des facteurs intellectuels. La fatalité biologique, comme le souligne Robert Ballion en 1977 dans son ouvrage *L'argent et l'école*, a dû être abandonnée pour être aussitôt remplacée par une fatalité sociologique.

Aussi longtemps que la crise scolaire persiste et que l'intensification psychologique continue, les difficultés pédagogiques doivent composer avec la réalité multiforme de l'éducation. Et les résultats doivent se mesurer de façon tangible. Il est, certes, vrai que la relation d'implication entre difficultés psychologiques et difficultés scolaires aide à comprendre les imbrications, cependant elle ne justifie pas la dramatisation à laquelle l'école se trouve soumise. C'est évident que ce cri d'alarme permet aux acteurs d'être plus vigilants, de s'assumer ou de se responsabiliser, mais il ne doit pas être chargé idéologiquement, dans le sens qu'il ne faut pas utiliser le statut «scientifique» d'une discipline pour dramatiser ce qui ne saurait être résolu par la dramatisation. En dépit de toutes les avancées des recherches psychologiques, si on

prend en compte les techniques relatives à la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie, la logopédie, les techniques psychiatriques et thérapeutiques, les difficultés pédagogiques se cherchent encore des techniques plus innovatrices. Ainsi, la résolution novatrice doit créer les conditions idéales devant contribuer à la remédiation des difficultés, innover ou repenser certains aspects pour lesquels une compréhension plurielle viendrait ajouter un éclairage plus précis. Cela dit, l'interférence psychologisante sous la forme de test d'intelligence, d'égalité de chance de réussite, de modélisation de comportement de tous les acteurs impliqués dans l'institution scolaire, de médicalisation par des techniques thérapeutiques, doit résolument s'impliquer dans le processus de scolarisation.

Par ailleurs, l'expression «psychologie scolaire» employée en 1922 est attribuée à William Stern, et c'est aux États-Unis que s'est développée cette profession au point qu'elle ait pu être considérée comme une spécialité américaine. Cependant, loin de se confiner à l'espace scolaire américain, elle s'est rapidement implantée dans d'autres pays, particulièrement en Europe. Son expansion est favorisée par une association internationale de psychologie scolaire. Le besoin de psychologues scolaires a été mis en évidence par les problèmes relatifs à la scolarisation des enfants des familles immigrées et les politiques d'intégration scolaire. La propagation de la psychologie scolaire s'est faite à des périodes différentes suivant le pays. En Allemagne, elle s'est développée en 1922, au Danemark en 1934, en Belgique en 1949, aux Pays-Bas en 1950, l'Irlande et l'Europe du Sud en connaissent un développement tardif (Perron et al., 1998). Ces professionnels devraient être chargés d'exercer un contrôle pédagogique sur les élèves : suivi permanent de leur cursus scolaire, repérage des enfants en difficulté, aide à leur apporter et collaborer au bon fonctionnement de l'institution dans son ensemble, par leur présence dans l'école. Cependant, les incertitudes de cette mission, les résistances et pesanteurs sociologiques ont rendu cette fonction difficilement opérationnelle.

En fait, la réalité éducative protéiforme échappe au contrôle strictement scientifique, aux interprétations sociologisantes, à l'approche phénoménologique, et encore plus à la prégnance psychologique comme référence privilégiée dans tout processus de compréhension. Il se développe, compte tenu des enjeux pédagogiques à la base de toute approche, ce que Robert Castel appelle une culture psychologique en opposition à la culture ethnocentrique qui prévalait dans le temps. Les théories éducatives associées aux pratiques scolaires, si elles ne sont pas déductives de cette culture, elles en portent immanquablement les empreintes. À côté de cette prégnance psychologique, toute autre modélisation, occupant une fonction historique participant sous une forme ou une autre à la compréhension des enjeux pédagogiques, doit être prise en charge. La fonction enseignante ne doit pas s'ériger comme fonction thérapeutique et l'enseignant peut utiliser toute autre modélisation qu'il juge pertinente.

Cette articulation pédagogie-psychologie repose sur un naturalisme qui se traduit aujourd'hui par un discours psychopédagogique. « Quoi qu'il en soit, soulignent les auteurs de *La pédagogie du vide*, ce naturalisme reçoit une double interprétation dans le discours pédagogique. D'une part, il apporte sa caution à l'idée que l'enseignant doit disposer d'un savoir préalable sur ses élèves, au point qu'il serait presque incongru de vouloir enseigner sans connaître la nature de l'élève. D'autre part, l'inflation méthodologique actuelle retraduit à sa façon la nécessité de cette connaissance préalable » (Boillot et Le Du, 1993, p. 12). Rousseau, au 18^e siècle, a également partagé cette conception quand il affirme : « Commencez donc par étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point » (citation reprise dans Claparède, 1953, p.89). Et ces déclarations de Claparède dans *L'école sur mesure* traduisent la même préoccupation rousseauiste : [...] « que l'édifice pédagogique doit être tout entier reconstruit sur une nouvelle base, et que cette base doit être la connaissance de l'enfant et le respect de ses droits » (Claparède, 1953, p.99). Il

continue pour dire : « Seul un fondement rigoureusement scientifique et psychologique donnera à la pédagogie l'autorité qui lui est indispensable pour conquérir l'opinion et forcer l'adhésion aux réformes » (Claparède, 1953, p.104). Il fait aussi écho à cette pensée herbartienne : « Les énormes lacunes dans nos connaissances pédagogiques résultent en grande partie de l'absence de la psychologie » (citation reprise dans Claparède, 1953, p.104). Et, c'est pourquoi ce même auteur, dans son texte intitulé *Pourquoi les sciences de l'éducation*, écrit déjà en 1912, estime que la pédagogie doit devenir psychologique.

Tout semble indiquer que ce processus de psychologisation participe de manière irréversible à la compréhension et à la gestion des pratiques scolaires, au point que toute théorie ou modélisation pédagogique en fait une référence incontournable. La crise qui prévalait avant la prééminence de la culture psychologique connaît aujourd'hui une amélioration substantielle, bien que certains aspects, enflure dramatique, dédouanement, déresponsabilisation, incompétence, inadaptation, soient entre autres résistants aux innovations. Si la psychologisation protéiforme de l'éducation, comme solution à la crise, s'avère soit dépassée, soit inadéquate, ne doit-on pas envisager – ne serait-ce que partiellement – sa dépsychologisation ?

Résumons pour dire que le processus de psychologisation de l'éducation s'est inspiré des théories personnalistes et particulièrement du travail éducatif effectué par différents pédagogues au début du XXe siècle. Citons, à titre d'exemples, Neill, connu pour avoir mis en œuvre l'école de Summerhill, le travail de Cesare Lombroso en Italie, d'Herbert Spencer en Angleterre, de William James aux États-Unis. Ces pédagogues sont, pour la plupart, convaincus des théories de Rousseau, qui avait pour principe de n'imposer aux enfants aucune limitation, aucune règle, aucune tradition, et de les laisser développer en toute liberté leurs penchants et leurs aptitudes. Le deuxième moment fort de ce courant a été marqué par les travaux des psychologues d'inspiration personnaliste, particulièrement Rogers et Pagès. Ce dernier soutient que

«l'approche traditionnelle rend l'apprentissage significatif improbable, voire impossible. Et, comme conséquence, il faut une alternative qui permettra à l'individu d'expérimenter une croissance psychologique optimale, d'être une personne qui fonctionne librement dans la plénitude de ses possibilités organismiques, d'être une personne fiable, réaliste et socialisée et d'être une personne créatrice et toujours en changement » (Bertrand, 1998, p. 50). Et, en fin de compte, le travail de Kurt Lewin a eu une influence positive, avec la théorie dynamique de la personnalité. De ces diverses influences se dégagent deux tendances : les pédagogies axées sur le développement de l'affectivité à l'aide de stratégies non directives et les pédagogies axées sur le développement de la créativité à l'aide de stratégies plus interventionnistes. Et chaque catégorie assimile une tendance. Comme, par exemple, la tendance non directive incarnée par Rogers, et la tendance ouverte représentée par Pagès.

CHAPITRE II

2.1 Les implications du discours psychopédagogique

La psychopédagogie jouit d'un accord presque unanime entourant son usage et les retombées bénéfiques potentielles de son application dans l'amélioration des conditions d'apprentissage. Mais elle fait encore aujourd'hui l'objet d'intenses interrogations sur la nature de ses contributions. Objections et interrogations pullulent, adversaires et partisans s'affrontent, et la psychologisation de l'éducation améliore les techniques pédagogiques. Son utilisation, de plus en plus recommandée, soulève de questionnements. La critique sociologique de l'école dénonce son caractère politique et économique. De ce fait, elle condamne le fonctionnement d'un système d'enseignement pris en flagrant délit de reproduire la structure des rapports de classe. Le rapport entre cette tradition sociologique critique, voire révolutionnaire, et le modèle psychologique de la pédagogie a été établi par Philippe Raynaud en ces termes :

La dynamique égalitaire s'est d'abord traduite par une critique des privilèges de classe devant l'enseignement, qui conduisait à revendiquer l'institution d'une sélection à l'entrée du lycée. Le constat que, au terme des procédures d'orientation ou de sélection, le succès scolaire reste plus fréquent au sein des classes privilégiées que des classes populaires a conduit ensuite à revendiquer une stratégie méthodique de réduction des inégalités socioculturelles. Au terme de cette évolution, c'est la culture scolaire elle-même qui est devenue suspecte, et l'école a été sommée de renoncer à imposer ses modèles propres pour s'adapter à la «diversité» des élèves qui la fréquentent. La pédagogie moderne, quant à elle, était initialement sollicitée comme un moyen pour aider les individus à s'approprier la culture scolaire, mais ce qui est au cœur de ses courants les plus cohérents, c'est la revendication beaucoup plus radicale d'une redéfinition complète des finalités de l'école à partir des besoins de l'individu. (Boillot et Le Du, 1993, p. 76.)

Pour cela, la réduction des inégalités par la voie de la démocratisation ou de l'adaptation des conditions didactiques aux caractéristiques psychologiques de l'enfant obéit à cette nouvelle définition de l'école. L'enseignant est appelé à faire un effort d'explicitation pédagogique et à tenir compte de la diversité sociale et individuelle des élèves. Et la psychopédagogie est aussi appelée à fournir les techniques de prise en charge individuelle ou collective. Ses contributions aux nouvelles techniques pédagogiques au besoin d'individualisation, selon la critique sociologique, font penser à une interprétation spontanée du social comme représentation fondamentalement consensuelle d'une société dont les inégalités sont perçues sous forme d'une hétérogénéité qu'il s'agit de gérer pédagogiquement, c'est-à-dire techniquement et individuellement. Une interprétation qui porte Louis Legrand à se demander « si l'imposition à tous les élèves d'une norme intellectuelle commune n'est pas au fond une violence faite à des catégories sociales qui ne peuvent pas ou ne veulent pas s'y soumettre » (Legrand, 1981, p 164).

De ce fait, la psychologisation de l'éducation en fonction de l'orientation de l'École Nouvelle privilégie l'individu sur le groupe, les caractéristiques psychoaffectives sur les aspects sociaux, la centration sur l'élève aux dépens d'une focalisation sur l'épistémologie du savoir à enseigner, l'apprentissage sur l'enseignement. Elle peut être aussi, de l'avis de ses détracteurs, l'expression d'un paradigme de pensée largement véhiculé à l'intérieur des circulaires et instructions officielles pour mettre en œuvre une politique à destination des élèves en difficulté. Elle privilégie une analyse didactique des situations, et en même temps elle insiste sur la nécessité d'adapter les conditions d'apprentissage aux caractéristiques psychologiques de l'élève. De cette situation, il importe de réfléchir sur la possibilité d'une adéquation politique dans le processus de scolarisation.

2.2 Ses implications politiques

Il s'avère quelque peu difficile d'analyser les implications politiques de la psychologisation de l'éducation, si on prend en compte les objectifs didactiques qu'elle s'est fixés et le caractère éminemment scientifique évoqué au départ. Comment concilier «caractère politique», ayant pour motivation des intérêts immédiats, subjectifs voire passionnels, et «caractère scientifique» psychologiquement dépouillé de toute immédiateté? Préoccupation, certes, légitime, mais dont le paradoxe laisse encore la porte ouverte à toutes les interrogations. Il ne suffit pas de dénoncer le caractère inconciliable, en apparence, du discours psychologisant de l'éducation et de ses implications politiques potentielles, mais il convient d'analyser les imbrications pour bien distinguer interpénétration et influence de l'un sur l'autre. Cette dynamique permettra de bien éviter la confusion d'un discours politique à résonnance scientifique, c'est-à-dire d'un discours prenant l'allure d'une démarche politique sous le maquillage de la science. Il va sans dire que tout discours, fût-il scientifique, ne saurait être l'expression neutre de toute marque idéologique. Cependant, il est ici question de l'influence politique à la base de cette psychologisation.

Ses motivations sont en relation permanente avec le souci d'amélioration des techniques d'intervention pédagogique, mais certaines interprétations sociologiques y voient la volonté manifeste du maintien de l'ordre hiérarchique de la société. Elles s'activent, ces interprétations, à démontrer que si tel n'était pas le cas, des observations d'amélioration substantielle dans la réduction de l'échec scolaire et des inégalités sociales se seraient observées et les stigmatisations diminuées. Bien au contraire, en dépit des progrès récents et des découvertes de nouvelles techniques de prise en charge, les difficultés scolaires tendent à s'affirmer. Reprenons la critique de Dominique Paty dans le numéro de janvier 1987 de la revue *Esprit* pour observer

comment s'organisent les débats actuels sur l'éducation et les connotations de nature politique ou économique:

Il faut avant tout observer que les débats actuels sont centrés sur l'école, et non plus sur les rapports de l'école et de la société; par exemple pour expliquer certaines situations d'échec scolaire, on invoque systématiquement les caractéristiques sociales des élèves et de leurs familles; mais tout se passe comme s'il s'agissait de facteurs paradoxalement individuels, quasi naturels, qui détiendraient une valeur explicative défiant toute analyse: un enfant de milieu défavorisé a de mauvaises notes comme un pommier produit des pommes; on peut essayer de remédier à cet état de fait, mais il n'est pas saisi dans sa dimension proprement sociale, on ne voit pas ce qui s'y joue des rapports entre l'école et la société. À l'autre bout de la chaîne, un certain « pilotage par l'aval » de l'école par l'économie semble avoir acquis en peu d'années une légitimité quasi absolue, qui ne s'encombre pas non plus d'analyse: il faut produire un certain taux de diplômés, le reste est second, et les autres finalités de l'éducation n'engendrent pas de débats très fournis. Ainsi l'école est-elle spontanément située entre deux instances: la famille et le marché de l'emploi, dans une sorte de succession temporelle simple, qui exclut du champ d'analyse la complexité des relations dynamiques entre l'école et la société. (citation reprise dans Boillot et Le Du, 1993, p. 79-80.)

Cette analyse de l'auteur pose des interrogations sur la nature des implications politiques ou économiques de l'école. Interrogations que privilégie la critique sociologique de l'école. Cependant, les tenants de la nouvelle version de l'école soulignent, eux aussi, cette relation du politique et de l'économique dans la recherche des solutions. Le discours psychopédagogique peut ne pas être, a priori, un questionnement de nature politique, cependant ses représentants n'ont pas été tout à fait indifférents quant à ses implications. Philippe Meirieu, digne représentant de ce courant, en souligne le caractère manifeste: « Que les élèves ne soient plus « aptes » à aborder les savoirs scolaires ne signifie pas, bien sûr, en dépit des incantations nostalgiques sur la baisse de niveau, qu'ils sont devenus « plus faibles », soit en raison de la démagogie de leurs éducateurs, soit à cause de l'appauvrissement de leur patrimoine génétique; cela veut dire que la plupart d'entre eux absorbent l'École sans avoir pu, dans leur environnement familial, être formés à un certain nombre

d'opérations mentales qui sont absolument requises pour profiter des situations scolaires traditionnelles» (Meirieu, 1989, p.16). En fait, il importe de souligner que le verdict d'inaptitude qui frappe les élèves en « difficulté » dans leur ensemble et auquel viendrait répondre l'impuissance des nouvelles techniques pédagogiques n'est pas forcément la conjugaison des facteurs politiques ou économiques. La modélisation psychologique du savoir et des pratiques enseignantes est aussi caractérisée par une interprétation incessante du paradigme socioculturel. Le fait de donner une interprétation à la fois sociale et culturelle à l'inadaptation enlève-t-il la dimension politique ou économique? Peut-être, l'explication scientifique efface-t-elle toute une couleur politique. Pourtant, selon la critique sociologique, c'est l'inverse qui se confirme. Le caractère scientifique des nouvelles approches ou techniques pédagogiques de l'institution scolaire et de ses composantes, exception faite de l'élève, n'enlève rien de son implication politique en raison de la nature sociale même de l'école.

De plus, il n'est pas toujours facile de s'en passer, quand on sait que l'école dans n'importe quelle société constitue le miroir. Et le savoir véhiculé, y compris les moyens de sa transmission, portent toujours la signature politique des acteurs. Il est important de noter que la psychologisation de l'éducation jouit de l'impartialité dans son approche et dans ses motivations. Cependant, si sa neutralité s'érige en évidence, il est pour le moins intéressant de regarder comment justifier la position politique de laquelle elle ne peut pas se passer. Voilà pourquoi l'on cherchera à examiner ses arguments pour se faire une idée plus exhaustive des influences qu'elle est susceptible d'imposer.

2.3 Ses justifications

2.3.1 Promouvoir le rendement scolaire

La crise de rendement qui frappe l'institution scolaire ne date pas d'aujourd'hui. Elle est à l'origine de toute une série de recherches qui visent la remédiation. Des techniques nouvelles, issues de ces découvertes « scientifiques » à grande échelle de vulgarisation, s'amoncellent et des spécialistes se substituant à l'éducateur disent connaître les voies pour y arriver. Et pourtant, plus on intervient plus la situation persiste. Il semble que le problème n'a pas été bien abordé ou que l'approche singulière qu'on s'invente est loin de refléter la réalité. Toutes les statistiques fiables disponibles laisseraient augurer que les conditions d'apprentissage se détériorent. Elles sont telles qu'elles font rêver les nostalgiques du passé. À chaque année qui passe, on se plaît toujours à dire qu'elle a été meilleure. Les explications fusent de toutes parts. Et chacun veut faire prévaloir les siennes. Qu'en est-il de la psychologisation de l'éducation? Ses justifications à promouvoir le rendement scolaire, pour échapper à la critique sociologique, sont-elles vérifiables ou ne seraient-elles que l'expression d'une quelconque allégeance idéologique? Si elle pose, comme postulat, que la réussite est conditionnée par l'intelligence qui, elle-même, dépend des facteurs socioculturels et que l'intelligence est inégalement répartie en fonction du milieu, on conçoit difficilement comment cette psychologisation peut promouvoir le rendement scolaire, reconnaissant que les conditions du milieu condamnent d'avance ceux et celles qui se retrouvent en situation potentielle d'échec.

Déjà, les conditions d'existence précaires placent une catégorie sociale en situation d'échec permanent. Et d'ailleurs, le rendement n'est pas conditionné par l'effort déployé, mais il est question de l'établissement fréquenté. Il est peut-être choquant d'observer que la quasi-totalité des élèves fréquentant une institution scolaire, située

dans un milieu favorisé, a plus de 90% de chances de réussite, alors que ceux qui fréquentent une école, située dans un milieu défavorisé, sont littéralement condamnés à l'échec. Les efforts qu'ils auront à consentir sont presque insignifiants devant la réalité sociale et économique qu'ils devront affronter. Ils finiront par céder et donneront raison aux réalités sociologiques défavorables. On se demande si la lecture de l'approche psychologisante de l'éducation n'est pas doublement équivoque. Premièrement, elle laisse entendre que son approche vise à sauver ceux qui sont en situation potentielle d'échec. Deuxièmement, l'enflure de certaines techniques fait penser à l'effet de stigmatisation qui l'accompagne et l'objectif véritable qu'elle peut poursuivre. Comment mesurer le rendement scolaire? Faisons appel à certaines statistiques disponibles pour apprécier ou non la contribution de la psychologisation de l'éducation quant au rendement scolaire.

Plus que jamais, l'échec scolaire entraîne l'échec social, lequel menace à son tour l'intégration sociale (Eurydice, 1994, p. 9). Des études récentes dans les pays de l'OCDE, poursuit l'organisation Eurydice (1994), montrent qu'entre 15 et 20% des jeunes abandonnent l'enseignement secondaire sans disposer des compétences et des qualifications nécessaires pour accéder au marché du travail. Et que dans sept pays développés 1/3 de la population adulte se situe, en matière de lecture et de calcul, à un niveau incompatible avec l'emploi (OCDE et Statistiques Canada, 1995). Selon un rapport (1990) du ministère de l'Éducation du Québec, 34% des jeunes, en général, abandonnent l'école sans avoir complété le secondaire, 41% des garçons et 26% des filles laissent le secondaire sans diplôme. Un autre rapport de l'Association Internationale du Rendement Scolaire (IAEA) dresse un bilan très sombre, et les résultats ne se sont pas améliorés depuis. Cette Association a réalisé des enquêtes pluriannuelles, et ce, dans plusieurs domaines sur les écoles primaires dans 14 pays en 1988-1995, sur l'informatique à l'école dans 20 pays en 1988-1992. De plus, dans une enquête réalisée par le groupe PISA, on a révélé qu'en Afrique subsaharienne,

dans 27 pays, la moyenne de réussite est de 49,13%, en Asie de l'Est de 85%, en Europe et en Asie centrale de 84%, dans les Amériques et les Caraïbes de 70,80%, au Moyen-Orient et en Afrique du Nord de 68,3 %. Le rapport a aussi révélé que plus le niveau du pays est élevé plus son score le sera également, et que les pays à revenus faibles ont des scores de 35 points inférieurs à ceux des pays à revenus intermédiaires et des scores inférieurs de 64 points à ceux des pays à revenus élevés. En voici quelques indications révélatrices : pays à revenus faibles 50%, pays à revenus intermédiaires 72% et pays à revenus élevés 87,31% de moyenne de réussite (OCDE, 1995). Ces indicateurs économiques confirment que l'influence de l'économie sur le rendement scolaire est d'une portée significative.

Cela prouve que l'utilisation de la psychologie dans la résolution des difficultés scolaires s'accompagne d'un pouvoir économique potentiel, sans lequel les enfants en situation économique précaire ne pourront pas bénéficier des retombées positives des recherches psychologiques. On est en droit de se demander si cette psychologisation massive, dans sa version de distribution égalitaire, ne présente pas des ambiguïtés. D'ailleurs, même avec les efforts consentis et les sommes faramineuses allouées aux agences et institutions qui travaillent pour faciliter le rendement scolaire, tant dans les pays pauvres que dans les pays industrialisés, les résultats obtenus démontrent que les enfants à risque ou placés en situation potentielle d'échec sont loin de réduire les écarts qui les séparent d'avec le reste des enfants. Cette situation ne date pas d'hier, elle est aussi vieille que l'institution scolaire elle-même et son amélioration n'est pas pour demain. Si réellement on cherche l'intégration et la réussite des jeunes par le biais de cette entreprise psychologisante, on doit commencer par se questionner sur sa portée, sa finalité et les orientations qu'elle doit prendre, puisque plus des 2/3 de la population scolarisable ne sont pas en mesure de payer les services psychologiques offerts, et que les autorités scolaires ne se donnent pas la peine de redresser la situation.

C'est de plus en plus une évidence que ce recours à la psychologie soit pour régler les problèmes scolaires, soit pour justifier une certaine forme d'ostracisme ou de marginalisation d'une catégorie d'enfants, ne peut pas être interprété de façon uniforme. Les contradictions et ambiguïtés que son usage soulève, posent des questions sur son véritable objectif. Les statistiques disponibles, rappelle Pierre Dandurand (1990), font soulever des interrogations quant à la question d'échec ou de réussite scolaire. Elles font aussi peser des doutes quant aux publicités de rendement ou de réussite que la psychologie apporte. Les jeunes Canadiens et Américains n'ont pas d'aussi bonnes capacités de lecture à l'égard des textes au contenu quantitatif que les jeunes Européens. Le jeune Canadien dont les parents avaient terminé leurs études secondaires a obtenu un résultat correspondant à environ deux (2) années de scolarité de moins que le jeune Européen dont les parents avaient un niveau de scolarité comparable. Le manque de capacité est encore plus prononcé chez les jeunes Américains (Statistiques Canada, 1995). Il est intéressant d'observer que même dans les pays industrialisés où l'on fait un usage régulier de la psychologie, et c'est particulièrement le cas aux États-Unis d'Amérique, on constate une baisse vertigineuse dans le rendement scolaire des enfants. Toutefois, la situation globale de scolarisation s'est améliorée au Québec. Les jeunes obtenant un diplôme sont plus nombreux que par le passé, écrit Pierre Dandurand en 1990. En dépit de cette amélioration substantielle, les jeunes des classes défavorisées n'ont pas réussi à combler l'écart qui les séparait jadis des jeunes socio-économiquement avantagés. Situation similaire dans les pays industrialisés, particulièrement le Canada, la France et les États-Unis.

2.3.2 Prévenir l'échec et la déperdition scolaires

La situation d'échec et de déperdition scolaires, dans les écoles tant privées que publiques, représente un défi dont la solution, en dépit des mesures et stratégies

adoptées, n'est pas pour demain. C'est une situation aussi vieille que l'école elle-même. Les études se succèdent, relevant la gravité du problème, et les stratégies pour le contrer sont mises en place. L'approche psychologisante en est une expression. Dans une étude réalisée entre 2006 et 2007 par Statistiques Canada, un enfant sur trois n'a pas terminé ses études secondaires au Québec et le taux des sans-diplômes est alarmant. Les statistiques disponibles (1982) quant à l'échec scolaire traduisent une situation préoccupante à laquelle il faut s'attaquer. Le nombre d'enfants ayant échoué ou en situation potentielle d'échec constitue un témoignage éloquent de la dégringolade ou de la chute vertigineuse de l'école comme institution. « L'échec scolaire, rappelle Jean-Claude Forquin, ne se répartit absolument pas de manière aléatoire par rapport à l'origine sociale des élèves, il frappe beaucoup plus massivement et régulièrement les enfants des milieux populaires et cette vérité statistique peut être aussi un «motif de scandale» du point de vue de l'égalité des chances et par rapport aux valeurs de la démocratie méritocratique» (Forquin, 1982, p.4).

La modélisation psychologique déplace l'échec scolaire et l'attribue au milieu familial. «Certains auteurs, dont Rosenthal et Jacobson (1968), avec leur effet Pygmalion, mettent en cause les enseignants. D'autres dénoncent la fabrication de l'échec scolaire par les instances de repérage et de soutien psychopédagogiques», fait observer Houssaye (Houssaye, 2001, p. 33). Au lieu d'améliorer les choses, ce modèle éducatif, par un processus de désignation, de catégorisation et de stigmatisation, les consolide et les aggrave, provoquant ainsi une déviance encore plus grande. Si le rapport Plowden (1967) en Angleterre insiste sur le facteur familial comme déterminant dans la réussite scolaire de l'élève, il faut toutefois avouer que, s'il constitue un élément important, il n'en est pas la cause essentielle. De même que «le rapport Coleman (1968) aux États-Unis établit que ce qui fait la différence entre les bons et les mauvais élèves, c'est moins les écoles elles-mêmes que les élèves. Il ne

s'agit pas ici des élèves dans ce qu'ils font à l'école, mais bel et bien ce qu'ils sont en dehors de l'école» (Houssaye, 2001, p.33). Si le milieu social ou familial est déterminant, d'autres facteurs, et non des moindres, s'y ajoutent. L'égalité formelle des chances ne tient pas compte des inégalités réelles des résultats. « Et la doxa scolaire qui veut un regroupement homogène des élèves, par souci de garantir une chance égale pour tous, n'a pas fait ses preuves. Au contraire, un mauvais élève est encore plus mauvais dans des classes ethniquement homogènes que dans des classes hétérogènes», fait remarquer Houssaye (Houssaye, 2001, p. 33). À égalité pédagogique et intellectuelle, qu'est-ce qui fait que certains élèves réussissent et que d'autres échouent? Toute une variété de facteurs est à l'origine de cette situation.

De plus, on ne peut ignorer les textes qui témoignent du souci de préserver l'ordre social, face aux dangers que représentent les indisciplinés scolaires. Indiscipline scolaire, encore une construction psychologique qui s'appuie sur une argumentation scientifique, mais aussi qui contribue en même temps à masquer la référence fondamentale à la déviance scolaire. La tendance à interpréter les difficultés scolaires selon un modèle pathologique non seulement s'avère stigmatisante, mais elle se révèle encore plus inefficace. Pour avoir une idée plus exhaustive de la situation de déviance ou de décrochage scolaire, même avec la montée en puissance de la culture psychologique, reprenons l'analyse fort intéressante de Roger Monjo dans son texte *«L'école entre histoire et justice»*, tiré de l'ouvrage *Pour une éducation post nationale* : «Toutes les études sociologiques concourent à la représentation de l'échec scolaire d'un individu comme un échec qui n'est pas vraiment le sien, mais celui de son « milieu » social, culturel, familial, politique...voire de l'école elle-même, alors même que l'identité sociale, professionnelle mais aussi subjective, culturelle et morale du même individu se construit largement à partir de son expérience scolaire, une situation d'échec scolaire est une situation qui implique

aujourd'hui l'identité la plus intime de celui qui échoue : une culpabilité sans responsabilité en quelque sorte» (Ferry et Libois, 2003, p.68).

Si cette analyse de l'auteur traduit impeccablement la réalité de l'échec scolaire, on ne voit pas pourquoi les responsables cherchent le remède de cette situation à partir de l'élève, alors qu'ils devraient le chercher par une réforme en profondeur de l'école, expression parfaite de la société. Si l'on pense, entre autres, à la fonction certificative ou diplômante de l'école dont l'importance est telle que, de nos jours, on peut dire que le destin socioprofessionnel d'un individu, son destin tout court, dépend massivement de son destin scolaire, et qu'une compétence a peu de chance d'accéder à une certaine forme sociale, si elle n'est pas certifiée selon les modalités qui empruntent, directement ou indirectement, à la forme scolaire. Peut-on conclure pour cela que la dimension psychologisante de l'école exerce, d'une manière ou d'une autre, une influence dans le processus de sélection? À mon avis, double fonction : préparation à l'acceptation tacite de l'échec, comme effet d'éviter tout choc ou malaise social, et élimination de tout doute quant à la potentielle manipulation de l'échec, sa justification par les procédés psychologiques sous l'apparence minutieuse d'avoir tout fait pour l'éviter.

En fait, le désengagement des parents participe d'une manière ou d'une autre à l'explication de l'échec scolaire. À cet égard, la pensée de Roger Monjo est révélatrice : «La thèse de la démission éducative des familles, avancée pour expliquer les difficultés rencontrées par les élèves, devient franchement paradoxale, lorsqu'elle est reprise par les acteurs eux-mêmes de cette institution, l'école, qui a joué un rôle historique dans cette dépossession éducative des familles » (citation reprise dans Libois et Ferry, 2003, p.68).

Il ne s'agit pas aujourd'hui de rechercher les causes ou les facteurs de l'échec et de la déperdition scolaires, on les connaît tous, l'idéal serait de rechercher les conditions de leur éradication ou de leur réduction substantielle. Toujours est-il que toute approche qui privilégie la psychologisation de l'éducation est loin de contribuer, de façon efficace, à la réduction significative de ce phénomène. Certainement, les chiffres parlent d'eux-mêmes, mais les stratégies de réduction, en dépit de précieuses contributions qu'elles apportent, ne sont pas à la hauteur de la dimension du problème. Si, du moins, elles participent d'une manière ou d'une autre à la compréhension du phénomène, elles manquent de détermination politique réelle. C'est dire qu'on aura beau découvrir des méthodes ou techniques psychologiques efficaces, l'échec scolaire restera toujours un handicap, quant à l'efficacité de l'école, aussi longtemps que les stratégies ne seront pas marquées d'un poids politique réel.

2.3.3 Garantir la justice sociale

La critique sociologique de la disparité, entre un groupe d'enfants originellement condamné à l'échec et un autre groupe condamné à réussir, interpelle la conscience citoyenne. Celle-ci doit exiger une plus grande distribution de justice sociale. Les approches psychologiques viseraient, dans ce sens, à apporter un appui sans faille à la démarche scolaire, destinée à garantir la chance égale pour tous. La démocratisation de l'école ou sa massification en est une expérimentation. Tout semble indiquer que l'éducation constitue la liaison entre les différents groupes. Cependant, cet avis n'est pas partagé par tout le monde. L'idée d'une société hiérarchique continue de dominer les discussions. Écoutons l'avertissement de Lebel dans son ouvrage *L'éducation et l'humanisme*, publié en 1966 : « Gardons-nous de rendre l'éducation la plus poussée accessible à tous indistinctement; rendons-la plutôt accessible à ceux qui en sont capables, c'est-à-dire à ceux qui peuvent et à ceux qui veulent, aux gens doués et volontaires. Ce sont ceux-là seuls qui peuvent se livrer à l'étude des humanités et à la

recherche. La démocratisation de l'enseignement doit contribuer à l'éclosion d'une puissante aristocratie intellectuelle et morale, sans quoi il n'y a ni élites ni démocratie» (citation reprise dans Bertrand, 1998, p.218).

La déclaration de cet écrivain n'est pas sans conséquence, car, de l'avis d'Yves Bertrand, l'école est un instrument culturel de sélection et de reproduction au service des classes dominantes (Bertrand, 1998, p.189). Les analyses d'Aronowitz et Giroux, en 1985, le confirment. Le problème fondamental est celui de l'école au service de l'économie. L'école joue un rôle de légitimation des inégalités sociales et culturelles, ce qui est beaucoup plus qu'une simple transmission aseptisée de connaissances. « L'éducation, qu'on le veuille ou non, est une instance dans une vaste opération politique, culturelle et sociale des classes dominantes», souligne Yves Bertrand dans son ouvrage *Théories contemporaines de l'éducation* (Bertrand, 1998, p. 189). L'organisation de la société favorise certains groupes au détriment de certains autres. Il ne faut pas, cependant, se rendre si vite à l'évidence que l'approche psychologisante des difficultés scolaires ne peut pas garantir une plus grande distribution de justice sociale. Même si la nature de l'école et de sa fonction de reproduction, si l'on en croit la critique sociologique, n'est pas de nature à favoriser une société égalitaire. Si l'école sécrète les inégalités, les nouvelles techniques de prise en charge creusent les écarts.

Si la justice sociale passe par la possibilité pour chacun d'avoir accès à l'éducation, on se demande en quoi l'approche psychologisante des difficultés scolaires ou de l'apprentissage peut aider à l'acquisition de cette justice. On en perd de vue l'organisation de la société, de ses structures inégalitaires, et de l'école, comme son expression sociale, culturelle et autre, si on accueille favorablement les retombées de la psychologisation de l'éducation. Il est vrai que les structures organisationnelles inégalitaires de l'école ne sont pas de nature à privilégier une justice égale pour tous, mais les contributions sans nombre de cette psychologisation auprès des enfants en

difficulté d'apprentissage sont importantes. Il en est de même de son volet démocratisant. Il faut néanmoins souligner que cette démocratisation de l'enseignement n'est pas uniforme, qu'elle prend des formes variées. Cependant, évoquons quelques principes directeurs : uniformité des objectifs, ce qui implique qu'il n'y a ni objectifs plus difficiles pour les élèves plus brillants ni objectifs moins difficiles pour les élèves moins doués. Cette uniformité dans les objectifs, selon les tenants de ce courant de pensée, permettra d'éviter toute forme de discrimination. Et pourtant, en dépit de certaines avancées, des formes de discrimination et de stigmatisation continuent d'occuper l'espace scolaire, et ceci, de manière plus envahissante encore.

D'autres penseurs comme Domenach (1989), Finkelkraut (1988) et Henry (1987) font passer la démocratisation de l'enseignement par une réorganisation du corpus à partir d'une perspective unifiée et unifiante. S'élevant contre la démagogie égalitaire, Domenach prend la position suivante : « Il n'y a pas de culture sans hiérarchie de valeurs et de goûts, pas de culture sans transmission de patrimoine, car on n'enseigne pas l'avenir, même si le nouvel enseignement doit correspondre à un présent qui a changé. C'est pourquoi, à l'encontre de l'idéologie dominante qui proclame que tout est culture, j'affirme que la culture est un parcours initiatique qui a ses jalons et ses étapes, et qui ne va pas sans effort » (citation reprise dans Bertrand, 1998, p.226). Tout semble indiquer que la recherche de la justice sociale par l'accès à l'éducation ait un objectif noble, certes, mais que son acquisition n'est pas pour demain.

2.3.4 Réduire les inégalités

Les objectifs poursuivis par la psychologisation de l'éducation consistent à favoriser une chance égale pour tous. Objectifs visant à réparer une forme d'injustice longtemps dominante dans la société. Si le destin social d'un individu dépend de son

destin scolaire, de son parcours, il est indispensable de recevoir une éducation soignée, s'il veut occuper une place dans la hiérarchie sociale. Cependant, les obstacles à surmonter sont de taille et les avenues scolaires sont fermées à ceux qui sont frappés d'inaptitude, d'anormalité ou tout simplement victimes d'une forme ou d'une autre de discrimination. On comprend fort bien les avantages de l'instruction pour l'occupation d'une place dans la société, c'est pourquoi les efforts pour y arriver sont gigantesques. Face à la discrimination observée, la psychologisation de l'éducation tente d'offrir une chance égale pour tous, et particulièrement à ceux-là que le système scolaire juge inaptes et inadaptés. Les nombreuses découvertes de la psychologie, aidées des différentes théories humanistes, socio-cognitivistes, et en dépit de leurs impacts importants, n'ont pas réussi à faire évoluer, de façon significative, les inégalités. Il me semble, de très voltairienne manière, que les inégalités de toutes formes confondues constituent l'ossature sociétale, et que la volonté de les éradiquer ou de les réduire provoquera toujours des remous dans la société. Ce n'est toutefois pas une position fataliste ni non plus une dimension idéologique implicitement exprimée, mais plutôt une position reflétant les structures sociales.

Il est vrai que les récentes découvertes de la psychologie ont progressivement aidé à améliorer les conditions d'apprentissage, à faciliter la tâche de l'enseignant et à favoriser une meilleure compréhension des difficultés scolaires. Cependant, la réduction des inégalités constitue encore un handicap sérieux. La connaissance que produit l'école est une affirmation des formes dominantes de production, une manifestation de relations de pouvoir contestables parce qu'injustes. Elle est socialement et politiquement construite. Loin de se donner une vision multiethnique, écologique, antiraciste et démocratique, elle se fonde de préférence sur les perceptions inégalitaires entre les races, entre les hommes et les femmes, entre les différents milieux culturels, et sur les jugements négatifs entretenus par les groupes

qui dominant la société dans le but de conserver leur statut privilégié. Elle devrait, à mon avis, remettre en question les contenus de formation et faire apparaître les tensions cachées, c'est-à-dire le curriculum caché au sens où Michel Henry l'a utilisé. Il serait intéressant de commencer à questionner les contenus de connaissance véhiculés par l'école et ensuite d'opérer une réforme en profondeur, ce qui aurait pour vertu de réduire les inégalités. L'approche psychologisante, à elle seule, est impuissante à réduire les inégalités puisque celles-ci forment la charpente de l'enseignement à l'école. Il est incompréhensible de vouloir s'attaquer à un déficit éducatif quand les structures de ce système continuent d'en faire la promotion. La preuve en est bien évidente dans les sociétés industrialisées où, malgré l'injection des capitaux et la privatisation à outrance, les injustices sociales marquent encore nos sociétés. La disparité entre un milieu économiquement favorisé et un autre défavorisé témoigne de la difficulté à réduire les inégalités, ce qui fait que la prétention d'homogénéisation de la société, si elle n'est pas hypothétique ou improbable, se donne plutôt pour l'idée d'une manipulation à vertu dormitive.

2.3.5 Homogénéiser la société

Cela peut paraître, à première vue, une idée géniale, mais l'homogénéisation de la société semble ignorer toutes les ramifications ou tous les méandres qu'elle peut prendre. À cet effet, la critique sociologique serait plus encline à parler de démagogie idéologique ou de manipulation, puisque cette prétention ne pourra pas se concrétiser. D'ailleurs, une société homogène, dans le sens d'une justice distributive équitable, tout au moins sur le plan scolaire, est impensable ou invraisemblable. Cependant, il n'est pas superflu de concevoir un système éducatif offrant la possibilité égale pour tous de se doter d'une éducation leur permettant d'occuper une place dans la hiérarchie sociale. L'expression «homogénéiser la société» peut être entendue dans le sens de développer un système social plus humain où l'individu ne sera pas jugé

par son milieu familial, facteur déterminant de son échec ou de son succès, mais plutôt par la possibilité de s'y tailler une place, sans qu'il soit victime de discrimination ou d'injustice. Étant pénétrés du sens profond de l'éducation, comme expression de l'égalité des chances devant la vie, les tenants de l'approche psychologisante de l'éducation ont développé des techniques pour compenser les déficiences de ceux-là qui souffrent de troubles sévères ou légers d'apprentissage. À cause de ces recherches, les problèmes de certains groupes longtemps ignorés ou refoulés, sous la pression de l'opinion publique ayant un sens particulièrement aigu des injustices sociales, ont attiré l'attention des responsables.

La question fondamentale n'est pas de travailler à homogénéiser la société, mais comment rendre la société plus humaine en permettant à chaque individu de développer ses propres stratégies de succès. Il faut aussi souligner, en dépit des contributions précieuses que peut fournir l'approche psychologisante, que l'atteinte de cet objectif souffre de sérieuses contradictions. L'organisation scolaire, dans sa version traditionnelle, est un facteur décisif d'inégalités. Elle est structurée de façon à privilégier des élites qui, par la force des choses, vont devenir des minorités dominantes. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles les fondateurs des démocraties modernes ont insisté sur l'introduction de la scolarité obligatoire. Il faut aussi admettre que l'idée d'une société homogène, où la chance égale d'éducation pour tous est reconnue, ne pourra pas jouer son rôle en faveur de l'égalisation des chances. Ajoutons que l'égalité ne signifie plus « la même éducation pour tous », mais bien la « meilleure éducation pour chacun ». Les restrictions budgétaires, que connaissent actuellement presque toutes les administrations scolaires, ne favorisent pas de tels développements. Comme le constate Gaston Mialaret dans son ouvrage *L'éducation préscolaire dans le monde* : « Les vagues humanistes et généreuses de justice sociale et d'égalitarisme viennent mourir sur les rochers de la dure réalité sociale et économique » (Mialaret, 1975, p. 69).

Cela étant dit, les nouvelles techniques dont aura besoin l'approche psychologique pour comprendre les difficultés scolaires vont probablement faire face à la réalité politique et économique. Ce qui prouve que ce ne sont pas les théories et les techniques compensatoires qui manquent au système éducatif, pour être efficient et efficace, c'est de préférence la volonté politique réelle et le combat à mener contre les forces dominantes, anxieuses de leur perte de privilège et de statut. On aura beau réformer, inventer ou innover, la réalité des défavorisés, des marginaux, des handicapés restera entière et les forces dominantes continueront d'exploiter les désavantages. Pour tenter de résoudre les problèmes spécifiques liés à ces groupes, une certaine forme de dramatisation attirera les capitaux, et pourtant les solutions proposées vont de manière indéfinie être l'objet d'ajustement. Il faut se demander quelle est la fonction de cette approche dans le règlement des difficultés scolaires. Serait-elle politique ou économique? La conduite de notre réflexion déterminera, à la fin, sa véritable fonction dans le processus de sélection.

2.4 Considérations particulières face à de tels objectifs

La réalité poignante des discriminations et des injustices sociales, le niveau d'analphabétisme de la population scolarisable, particulièrement chez les enfants de 5 à 15 ans, ont interpellé la conscience des dirigeants. La démocratisation de l'éducation a été l'une des grandes préoccupations pour combler les écarts et les retards. Utilisée tantôt comme slogan politique et tantôt comme préoccupation sérieuse et objet d'analyses profondes, la démocratisation de l'éducation englobe pratiquement tous les problèmes éducatifs. Prise dans sa signification profonde, elle reflète l'aspiration de l'humanité à un monde plus juste. Elle se réduit à la notion d'égalité des chances et à la non-discrimination dans l'accès à l'école. Cependant, l'égalité des chances qui constitue sa substance même est équivoque. Il peut s'agir d'égalité à l'intérieur d'une société ou d'égalité des chances devant la vie ou devant

l'éducation. En effet, il existe dans certains pays, dans le domaine de l'éducation, des discriminations flagrantes en dépit des déclarations clinquantes et démagogiques, telles que celles concernant les filles, les groupes raciaux ou les minorités. En outre, les statistiques démontrent que le succès scolaire est, dans une certaine mesure, fonction du milieu auquel appartient l'élève. Et que le système scolaire traditionnel favorise les milieux sociaux privilégiés. Il n'est donc pas nécessaire de changer les structures scolaires ou, mieux encore, les systèmes éducatifs tout entiers, pour réduire les inégalités et les effets négatifs des milieux sociaux. « Le principe d'égalité des chances signifie que toute infériorité naturelle, économique, sociale, culturelle doit être compensée –autant qu'il est possible– par le système éducatif lui-même », résume Janne Henry (citation reprise dans *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*, Hummel, 1977, p. 84).

Par ailleurs, le milieu scolaire est un facteur déterminant d'échec ou de réussite. Enfin, il y a la motivation pour les études et surtout pour la poursuite des études qui est normalement plus forte dans les milieux instruits et aisés que dans les familles pauvres et ignorantes. Cette motivation est souvent décisive. Ajoutons qu'elle est un facteur particulièrement responsable de l'inégalité. À ce facteur viennent s'ajouter les procédures d'évaluation qui, elles-mêmes, sont conçues en fonction des systèmes de valeurs des groupes sociaux spécifiques et dominants. Il est naturel que les enfants de ces groupes réussissent mieux que ceux qui appartiennent à d'autres couches sociales. Et les facteurs héréditaires semblent jouer, selon les experts, une fonction déterminante qui, suivant les recherches, serait le principal responsable des inégalités devant l'éducation. En plus, il faut souligner que certaines incohérences, quant à l'idée d'éducation préscolaire, sont également déterminantes. À cet effet, souligne Mialaret : « Un écart existe encore entre les déclarations relatives aux objectifs de l'éducation préscolaire et la réalité quotidienne » (Mialaret, 1975, p. 36). Des objectifs extrêmement divergents coexistent et les activités des différentes catégories

d'établissements ne sont pas coordonnées. En plus, l'éducation préscolaire est très souvent mal ou pas du tout accordée avec la pédagogie de l'école primaire. De ce fait, «le passage de l'institution d'éducation préscolaire à l'école primaire est vécu par l'enfant comme une nouvelle rupture et peut être une source d'inadaptation et d'échecs scolaires ultérieurs » (Mialaret, 1975, p. 88).

À la lumière de ces considérations spécifiques et particulières, on est en droit de se demander si le discours psychologisant tient compte de ces spécificités dans sa quête d'amélioration des conditions d'apprentissage. D'ailleurs, les « inadaptés » ne pourront pas compenser leur inadaptation. Pour ce faire, il leur serait nécessaire de répondre aux exigences économiques, ce qui n'est probablement pas le cas. Dans ce sens, un diagnostic alarmant finira par les jeter au seuil de l'école et les stigmatisations sociales achèveront leur parcours. Mais toujours est-il que l'apport des enseignants, des administrateurs, des psychologues scolaires, des sociologues sera d'une contribution importante, pour donner une allure de justification sérieuse et éviter toute velléité de discrimination. Il est absolument vrai que certains enfants nécessitent un traitement spécial d'accompagnement, mais aussi pour être sérieux les responsables devraient en fournir la possibilité à chaque enfant indépendamment de son milieu ou de son école de fréquentation. Si les conditions de prise en main existent, elles doivent être disponibles à tous, sinon on est en droit de se questionner sur la véritable fonction de la psychologisation de l'éducation dans le processus scolaire. Si seulement les mieux placés économiquement peuvent bénéficier des retombées positives des recherches psychologiques, parce qu'ils sont en mesure de satisfaire aux exigences économiques, c'est déjà un avantage considérable pour asseoir leur privilège et leur domination.

CHAPITRE III

3.1 La psychologisation de l'éducation et la réalisation de ces objectifs

Curieusement, à première vue, c'est une question, certes, intrigante, mais révélatrice de zones sombres que recèle le processus de psychologisation de l'espace scolaire. Il ne s'agit pas de répondre par l'affirmation ou la négation, arguant dans l'un ou dans l'autre sens, mais de préférence –ce qui est fondamentalement correct– de questionner la nature et la fonction profondes de ce phénomène. En effet, dès l'introduction de la psychologie scolaire et avec sa vulgarisation, la fonction assignée à ses spécialistes, à en croire les auteurs de *L'enfant en difficultés : l'aide psychologique à l'école*, peut se résumer comme suit :

Ces spécialistes devraient être chargés d'exercer un contrôle « pédagogique » sur les élèves, un suivi permanent de leur cursus scolaire, repérage des enfants en difficultés, aide à leur apporter; de collaborer au bon fonctionnement de l'institution dans son ensemble par leur présence dans l'école. Cette fonction n'est confiée qu'à des instituteurs spécialement formés. Cependant les incertitudes de cette fonction, les résistances et les pesanteurs sociologiques l'ont rendue difficilement opérationnelle. Après des réajustements, on a dû redéfinir le statut de la fonction du psychologue scolaire. Ainsi, plus les difficultés deviennent variées, plus la nature de cette fonction change, pour mieux apporter une réponse appropriée. De ce fait, on a confié à ces spécialistes des difficultés scolaires une autre fonction : prévention de l'inadaptation scolaire, réduction de l'inégalité devant l'école, ce qui implique ipso facto la possibilité pour chaque enfant de recevoir la meilleure éducation possible. (Perron et al., 1998, p.27-28.)

À bien analyser, on est en droit de se demander si le psychologue scolaire est d'abord un enseignant, puis secondairement formé à la psychologie –et de quelle variété? Est-il bien informé des problèmes de l'enseignement? Quelles peuvent être ses relations avec l'instituteur, le médecin scolaire, l'orthophoniste, le psychologue au service médico-psychologique, quand on sait que ses tâches prioritaires concernent un

meilleur aménagement de l'institution, un assouplissement des relations interpersonnelles, la « détection », la prise en charge individuelle des enfants en difficultés. Il me semble que la fonction du psychologue effacerait celle de l'enseignant et que le risque d'application des mesures psychologiques aux difficultés naturellement pédagogiques ou didactiques est grand.

Par ailleurs, la crainte augmente quand on sait que les solutions psychologiques, apportées aux problèmes pédagogiques, ne sont pas seulement des solutions à proprement parler, elles peuvent être aussi les sources du problème. Une préoccupation que la critique sociologique dénonce comme complicité à la pérennisation de ces difficultés, moyen bien sûr de maintenir le statut privilégié d'une classe. La réduction des difficultés scolaires, des déficiences intellectuelles, des troubles de comportement au moyen des paramètres purement psychologiques n'élimine pas les dimensions sociales, culturelles chargées d'informations quant à leur saisie globale. Au contraire, toute explication, exempte de tout contenu social et culturel, peut être l'objet de questionnement. « Les préoccupations exprimées procèdent de la variété et de l'incertitude des bases théoriques des actions à conduire et des techniques à utiliser. Le principe même des tests se voyant récusé comme contribuant à figer des destins individuels prédéterminés par une société mal faite. Le psychologue scolaire s'est alors rêvé pur clinicien, mais son malaise s'est aggravé. Car ainsi son image, privée de tout support technique clair, se brouille aux yeux de ses collègues; il est lui-même incertain des éléments théoriques et des concepts sur lesquels il souhaite se baser, il est peu assuré de ses démarches », font remarquer les auteurs de *L'enfant en difficultés* (Perron et al., 1998, p.33). S'il est vrai qu'une difficulté scolaire réelle ou patente est souvent, et de façon légitime, à l'origine de la demande d'aide formulée par certains parents, d'autres motivations, conscientes ou non, peuvent jouer. On peut s'interroger, dans ce cas, sur la réponse du psychologue scolaire et plus particulièrement sur celle de l'école. Ne risque-t-on pas de se

détourner des objectifs pédagogiques ou psychopédagogiques, et d'engager de fait, par une réponse non maîtrisée, des actions psychothérapeutiques dont l'école ne saurait être le lieu, ni le psychologue scolaire l'agent. En conséquence, l'espace scolaire doit fournir un cadre suffisamment structuré pour éviter de telles dérives et les pièges de l'interprétation «sauvage».

Maintenant, après avoir réfléchi sur les incohérences de la fonction de la psychologisation de l'éducation, ses limites et les confusions qu'elle suscite entre l'instituteur et le psychologue scolaire, quant au rôle imparti à chacun, il convient de regarder de près si les objectifs fixés tels que l'égalité des chances, la prévention de l'inadaptation, la réduction de l'échec et des inégalités sociales peuvent être réalisés. Il est un fait indéniable que les recherches relatives à ces objectifs confirment que les inégalités sociales se précisent de plus en plus. Il demeure, cependant, vrai que les avancées psychologiques continuent à influencer positivement la scolarité des jeunes défavorisés, mais elles n'apportent évidemment aucune réponse à la question-clé : comment expliquer la détermination sociale de la réussite scolaire? Pourquoi ces difficultés, partagées par les enfants de toutes origines, agissent-elles plus négativement dans la scolarité des enfants les plus pauvres? Il est prouvé de l'avis de Jean-Claude Forquin (1982), tant dans les travaux des sociologues que dans ceux des théoriciens et chercheurs en éducation, que les inégalités sociales entre les enfants issus de couches favorisées et les enfants économiquement défavorisés prennent une allure déconcertante. À ce point, que les premiers occupent une place prépondérante dans les hiérarchies sociales, alors que les autres ne jouent qu'un rôle de comparses. Il est clair que, même avec cette vassalisation psychologique de l'espace scolaire, la réalité des inégalités sociales et de l'égalité des chances est encore une évidence déroutante. Est-ce à dire que cette psychologisation, parce qu'impuissante ou économiquement motivée, ne peut pas tout au moins prévenir l'inadaptation, promouvoir l'égalité des chances, réduire l'échec et la déperdition scolaires?

Reconnaissons que les efforts de prévenir l'inadaptation scolaire, par l'approche psychologisante, sont tangibles à bien des égards. Cependant, les résultats sont encore décevants. Les enfants en situation d'inadaptation sont le plus souvent –et pour ne pas dire toujours– situés dans les zones à risque dont les conditions économiques, familiales, sociales et culturelles jouent un rôle négatif dans leur apprentissage. Incapables de satisfaire les exigences des évaluations déterminées par des critères empruntés aux classes sociales dominantes, ils sont considérés comme inaptes et inadaptés. En dépit de tous les bénéfices qu'ils peuvent tirer des découvertes psychologiques, les données statistiques actuelles confirment qu'ils accusent des retards considérables et que leurs performances en comparaison avec celles des autres enfants sont tristement médiocres. En ce sens, ne peut-on pas souligner que les solutions proposées deviennent la source du problème.

L'égalité scolaire, au sens d'une meilleure éducation pour tous, reste un idéal. Si les conditions économiques et sociales déterminent la qualité de l'éducation, il n'en demeure pas moins vrai que la psychologisation de l'éducation en subisse les impacts. On se demande même si son expansion n'est pas conditionnée par une équation économique, quand on sait que les difficultés scolaires et leur marchandisation peuvent avoir des implications économiques. Si notre hypothèse s'avère vérifiable, et tel est probablement le cas, on peut dire que la psychologisation de l'éducation est de plus en plus questionnable, tant dans sa nature que dans sa fonction.

3.2 Conséquences de la psychopédagogie

3.2.1 Promouvoir et pérenniser les hiérarchies sociales

En fait, si la position sociale dépend d'un parcours scolaire déterminé par l'école, il est évident que les enfants, issus de position économique favorable, occuperont la hiérarchie des classes dominantes. Car leur itinéraire scolaire répond favorablement aux critères de réussite. En plus, il ne s'agit pas seulement d'avoir été à l'école ou d'avoir un parcours scolaire impeccable, mais l'école fréquentée peut avoir un effet déterminant. Ajoutons aussi que la scolarisation est une pratique sociale, essentiellement reliée à l'exercice du pouvoir. «L'école n'est jamais neutre, elle est une agence de transformation sociale; elle socialise l'individu, le transforme selon les désirs et les besoins de la société», résume Ira Shor en 1992 (Shor, 1992, p.190). Écoutons les révélations de Nico Hirtt dans *L'École de l'inégalité* : « Les inégalités liées à l'origine nationale de l'élève sont, quant à elles, 2,5 fois moins importantes que les inégalités sociales. Et encore, les enfants issus de l'immigration appartiennent souvent au quartile le plus pauvre. Une partie importante des inégalités d'origine ethnique est due aux inégalités sociales » (Hirtt, 2004, p. 18).

La psychologisation de l'espace scolaire, malgré les contributions de compréhension et d'explication –de manière consciente ou non– apporte plus d'éléments au maintien de la dominance sociale d'un groupe au détriment d'un autre groupe, au lieu d'offrir une ouverture aux enfants dont les parents occupent une position de parias. Il leur est absolument difficile de se tailler une place dans une société où les relations sociales et interpersonnelles sont déterminées par l'origine ou le milieu social. L'école, dans ce sens, est structurée de manière à permettre le contrôle permanent des classes dominantes. Il devient, alors, plus facile d'assigner l'éducation à une industrie culturelle au service de la classe dominante, fonction d'une manœuvre idéologique. Le discours psychologisant peut être perçu comme une stratégie qui

détourne l'esprit des vrais problèmes. Il façonne la réflexion, espérant que les groupes qui détiennent le pouvoir le conservent encore plus longtemps. «La société, en fait, souligne Giroux, en 1992, nous propose une culture de masse sous le signe de la médiocrité et de l'utilitaire» (Bertrand, 1998, p.190). Il est donc très difficile dans un tel contexte de former un citoyen critique, capable éventuellement de contester et de changer la société. Si la culture de citoyenneté est habilement esquivée par une approche psychologisante, refusant de reconnaître les dimensions sociologiques et économiques des implications de réussite ou d'échec scolaire, il demeure cependant certain qu'elle s'embourbe dans un égalitarisme creux que certaines recherches sociales contredisent (Forquin, 1982). Si la valeur marchande de la psychologisation établit toujours l'équation de la dominance sociale d'un groupe, ses incidences sur la réflexion critique font la promotion implicite d'une société de plus en plus hiérarchisée en fonction de la valeur méritocratique ou d'un parcours scolaire impeccable.

3.2.2 Creuser les inégalités

Des enquêtes sociologiques comme celles de Jean-Claude Forquin (1982) confirment que les élèves originaires de milieux défavorisés risquent davantage de rencontrer des difficultés scolaires que ceux qui proviennent de couches sociales aisées. Il est à noter que plusieurs facteurs sont à l'origine de cet état de fait. Cette situation n'est pas l'apanage exclusif des pays sous-développés, elle traverse également les grands systèmes éducatifs des pays développés. Des enquêtes réalisées en Belgique, au Canada, aux États-Unis, en France, en Grande-Bretagne, en Suisse et en Suède, révèle Nico Hirtt, concluent ce qui suit : 1- les enfants de milieux modestes sont plus souvent en retard sur le plan des apprentissages scolaires que leurs compagnons des classes sociales supérieures; 2- les inégalités observées, entre les groupes de différentes classes sociales, s'avèrent nettement plus élevées dans le cas des notes scolaires qu'à l'occasion des tests d'aptitudes. En matière de réussite scolaire égale,

les chances de poursuivre des études varient selon l'origine sociale. De l'avis de Coleman, dont la publication date de 1966, cette situation n'était pas irréversible et l'école elle-même pouvait venir contrebalancer le poids de l'origine socio-économique des élèves. Si à l'époque de Coleman l'école devait contrebalancer ce problème et le fixer, aujourd'hui les données sociologiques disponibles (2003) établissent que le facteur école est celui qui prédit mieux le rendement scolaire, spécialement en ce qui concerne les élèves de milieux défavorisés (Sévigny, 2003, p.39). Voici les conclusions de l'enquête de Dominique Sévigny :

Le pourcentage d'élèves sans diplôme d'études secondaires ou avec diplomation tardive est toujours plus élevé du côté des inscrits dans une école défavorisée que du côté des inscrits dans une école non défavorisée, et ce, pour chacun des dix niveaux de défavorisation socio-économique du lieu de provenance des élèves. Même les élèves résidant dans les zones les plus favorisées sont désavantagés au plan de la diplomation lorsqu'ils sont inscrits dans une école en milieu défavorisé. On constate aussi que, chez les élèves fréquentant une école défavorisée, le pourcentage de ceux qui sont sans diplôme ou dont la diplomation a été tardive ne varie pas en fonction du niveau de défavorisation de leur lieu de résidence. On peut tenter d'expliquer ce fait en invoquant la forte influence du milieu scolaire qui se manifesterait, dans ce cas-ci, par une fragilisation des élèves issus de milieux plus aisés au plan de leur performance et de leur cheminement scolaire. De même, la probabilité que l'élève entreprenne des études postsecondaires est liée non seulement au niveau de défavorisation socio-économique de son lieu de résidence, mais aussi à la catégorie des écoles qu'il fréquente. Il est alors question d'un effet du contexte scolaire sur le parcours des élèves au-delà du secondaire. (Sévigny, 2003, p. 39-40.)

Les conclusions de Heyneman abondent dans le même sens. « Les élèves, issus de milieux défavorisés, n'obtiennent pas nécessairement de moins bons résultats aux tests standardisés que ceux qui proviennent de milieux aisés. L'influence de la qualité de l'enseignement n'est pas nécessairement moindre que l'influence familiale. Au contraire, le facteur le plus déterminant pour l'apprentissage est la qualité des écoles et des professeurs » (Heyneman, 1986, p. 304-305).

Par contre, si la réussite ou l'échec scolaire est largement déterminé par la catégorie d'école fréquentée et que de façon unanime les conclusions d'enquêtes sociologiques relativement récentes (1982 et 1986) ou encore plus récentes (2003) le confirment, il demeure important de mesurer le poids de la psychologisation de l'éducation dans la détermination de l'échec ou de la réussite. Un fait est, certes, indéniable que les écoles situées dans les zones à risque ne bénéficient pas des retombées « positives » des assistances psychologiques, car ces dernières ne sont pas à la portée des petites bourses. Ce qui entraîne un déséquilibre des inégalités aux conséquences encore plus pointues. On serait, par le fait même, tenté de conclure hâtivement que la psychologisation de l'éducation constitue un nouveau paradigme de justification des inégalités. Pour se faire une idée, relatons certains faits tirés de l'ouvrage de Nico Hirtt, *L'école de l'inégalité*.

Malgré les efforts consacrés à limiter le nombre de redoublements, on assiste à une augmentation significative. En Belgique, par exemple, dès l'école primaire 4.4% des élèves redoublent et à la fin de l'école primaire 20% des élèves accusent au moins une année de retard. Dans une enquête réalisée en 2002-2003 (IAEA) sur un total de 52736 élèves inscrits en 5^e secondaire, 56% au moins avaient redoublé une fois. Ce taux grimpe à 61% dans l'enseignement technique de transition, à 74% dans la technique de qualification et à 80% dans l'enseignement professionnel (Hirtt, 2004, p. 6). Reconnaissons, cependant, que ce n'est pas une situation spécifique à la communauté française de Belgique, mais qu'elle transcende les frontières. Tous les pays européens en souffrent. La France dispose d'un appareil statistique pour le démontrer. À cet effet, 72% des fils et filles de cadres en France sont bacheliers contre seulement 19% des fils et filles d'ouvriers. En Allemagne, 90% des enfants des cadres exercent une profession libérale contre 30% des enfants d'ouvriers. En Suède, les enfants d'ouvriers constituent 11% des étudiants de l'enseignement supérieur contre 25% des enfants des cadres. Aux États-Unis, 24.6% des enfants de milieux

pauvres n'obtiennent pas leur diplôme de fin d'études secondaires contre 2.3% des enfants de milieux aisés. Dans les classes sociales supérieures, 80% des enfants entrent au collège contre 20% des enfants de parents pauvres (données tirées de Hirtt, 2004, p. 6). Ces quelques exemples sont loin de dresser un tableau exhaustif de la réalité des inégalités, mais ils permettent de saisir l'ampleur de la situation.

Si la situation est aussi accablante dans ces pays où l'on reconnaît, tout au moins, le droit à l'éducation, on se demande combien effarant est ce tableau dans l'éventualité d'exhiber les chiffres des inégalités devant l'école ou devant la vie des pays sous-développés. Les résultats ne sont pas en mesure de nous peindre un tableau beaucoup plus « merveilleux », mais au contraire il semble que la situation, même avec l'appui des recherches psychologiques, tend à s'aggraver au point que la hantise d'un questionnement politique et économique de cette psychologisation est encore marquante. Cela ne signifie pas que la psychologisation soit sans influence positive, mais les résultats fournis interpellent et demandent une certaine distance pour mieux identifier ses interférences dans le processus de sélection scolaire. Qu'on ne s'y méprenne pas, la psychologisation de l'éducation exerce certaines influences positives qui donnent un éclairage plus précis et pratique, quant à la compréhension de l'univers scolaire, mais d'autres paramètres, et non des moindres, complètent le tableau de justification des inégalités.

3.3 Contrôler les comportements

3.3.1 Des enseignants

Si dans la plupart des cas la compétence de l'enseignant est mise en cause dans l'échec scolaire de l'élève, il faut reconnaître qu'il ne lui est pas donné toute la latitude de rechercher lui-même les solutions qu'il juge appropriées. Dans la majorité

des cas les solutions, qu'on lui propose, ne sont pas déterminées par les difficultés réelles de l'enfant, mais elles sont le résultat d'un diagnostic émanant d'un spécialiste étranger aux difficultés quotidiennes réelles de l'enfant et aux interventions passées qui n'ont rien donné. L'enseignant, souligne Perron et al. (1998), est tenu de respecter scrupuleusement les recommandations, tout en sachant, par expériences vécues, qu'elles ne sont pas de nature à produire l'effet désiré. Sa conduite est donc réglementée, en salle de classe, par des considérations psychologiques pour des cas qui nécessitent strictement des interventions pédagogiques. Illustrons cette situation par les conclusions des auteurs de *L'enfant en difficultés : l'aide psychologique à l'école*. « Il ne s'agit pas, par ces considérations, d'inciter le pédagogue à récuser les apports des disciplines attachées à mieux comprendre le développement, le fonctionnement et le dysfonctionnement des enfants, des hommes et des institutions. Il s'agit tout simplement de souligner une évidence : l'enseignant aux prises quotidiennement avec les difficultés de son métier doit se sentir autorisé à en juger et à en traiter dans ses perspectives propres. Il est souhaitable, certes, qu'il puisse recevoir les avis nécessaires, mais de façon proche, dans l'espace scolaire lui-même, et à propos des cas concrets et non sous forme de généralités mystifiantes » (Perron et al., 1998, p. 54).

On ne veut pas non plus soutenir que les interventions du psychologue entravent le travail de l'enseignant, mais de préférence on souhaite que ses recommandations puissent s'inspirer des avis de l'enseignant en proie aux difficultés quotidiennes de l'enfant. On veut qu'il ne se perde pas dans des généralisations n'ayant rien à voir avec les problèmes spécifiques de l'enfant. À des problèmes spécifiques, traitement et diagnostic rigoureusement individuels, si on souhaite véritablement changer le cours des choses quant à l'échec, au redoublement, au décrochage et aux inégalités devant l'école et devant la vie. À moins qu'il ne s'agisse de la réalisation d'autres objectifs qui sont politiquement et économiquement motivés. Dans le cas contraire, une

collaboration entre enseignant et psychologue s'avère indispensable à l'atteinte des objectifs fixés. Aussi longtemps que la tendance à la généralisation collective des difficultés individuelles se maintient, que les recommandations inconsidérées du psychologue perdurent et que l'enseignant se voit obligé de consacrer plus de la moitié de son temps à des mesures disciplinaires ou comportementales, les efforts de rémediation de l'échec, du redoublement, du décrochage et des inégalités risquent de ne pas connaître d'amélioration.

Par ailleurs, les erreurs faisant passer la pédagogie à la fois pour un art et un ensemble de techniques passe-partout, applicables à des situations collectives ne tenant pas compte de la valeur spécifique, strictement individuelle, sont à réévaluer. Au lieu de vouloir modéliser le comportement de l'enseignant, la psychologie scolaire doit l'accompagner dans ses démarches, tout en lui donnant la liberté de trouver ses propres solutions aux difficultés qu'il vit quotidiennement. À cet effet, soulignent les auteurs de *L'enfant en difficultés* : « L'enseignant rencontre, dans sa pratique quotidienne, certaines difficultés; il remarque qu'elles peuvent se regrouper en certains types. S'il en a le loisir et les moyens, il développe à cet égard une réflexion qui lui permet de mieux comprendre ce qui se passe en pareil cas. Il se peut, cependant, qu'il n'en ait pas le loisir, car il est pris par les nécessités de l'action quotidienne, au plus près du réel; ni les moyens qui peuvent supposer une formation spécifique dont il ne dispose pas » (Perron et al., 1998, p. 54). Cette préoccupation est aussi partagée par Emmanuel Diet, dans son texte «*Objectivation psychologique et perversion pédagogique*» publié en 2004 dans *Connexions* (no 81) : « Soumis à des injonctions contradictoires, ayant dans l'angoisse à faire face à des enfants qui ont peine à devenir des élèves et auxquels ils ont peine à s'identifier, les enseignants, malmenés autant par une institution qui leur interdit de transmettre les savoirs— que leurs «apprenants» sont censés découvrir ou construire par eux-mêmes —que par des parents exigeant de plus en plus souvent qu'ils produisent des enfants performants, se

débattent comme ils peuvent pour maintenir une pratique à peu près cohérente et survivre dans un univers pédagogique à proprement parler maltraitant pour tous. Et [...], convoqués dans des postures et des rôles contradictoires du fait de l'effacement de l'institution scolaire elle-même – de la tâche primaire et de la référence à la culture commune, les enseignants cherchent désespérément à donner sens à un vécu paranoïde envahissant» (Diet, 2004, p.4). De ce fait, une collaboration étroite entre le spécialiste et l'enseignant s'avère plus que nécessaire. Sans quoi, la prétention d'en venir à bout ne sera qu'une instance de justification où les inégalités tendent à se préciser, l'inadaptation à s'aggraver, l'échec scolaire à s'étirer et les hiérarchies sociales à se maintenir.

3.3.2 Des médecins et intervenants scolaires

La prolifération des difficultés scolaires franchit les limites. Et la réponse constitue un morcellement du savoir. Les solutions se multiplient et ne semblent pas à la hauteur de la situation. Peut-être que celles qui sont proposées ne résument-elles pas l'ampleur et la nature de ces difficultés ou du moins ne sont-elles que l'expression de l'action apparente sans motivation réelle. On ne va pas attaquer les motivations des décisions et mesures prises, on questionne seulement le contrôle des comportements des intervenants. Pourquoi doivent-ils se soumettre à tant de restrictions? Quelle en est la motivation? Le contrôle de l'enseignant est, certes, plus évident, mais les autres acteurs œuvrant dans la recherche des bases théoriques et de leur application sont aussi sujets à un contrôle de comportement. Comment le justifier quand la liberté de pensée se trouve soumise aux aléas de la question économique et politique? Le financement des recherches, par la machine politique et économique, peut bien détourner et compromettre les résultats. Il peut en résulter une liquidation des conclusions et une dramatisation ne donnant lieu qu'à une nouvelle recherche. Des recherches à n'en plus finir et des difficultés qui demeurent intactes. S'agit-il d'une

incapacité de la part des chercheurs ou d'un manque de volonté? Il est trop prématuré pour en arriver là. On comprend difficilement la volonté de réduire le comportement des acteurs à des paramètres psychologiques strictement observables, alors que d'autres paramètres, et non des moindres, continuent à influencer les difficultés des élèves.

3.3.3 Des parents et élèves

Le milieu familial peut être, de l'avis de certains spécialistes, source de réussite ou d'échec. Il a fait l'objet d'un nombre sans précédent de recherches. Si les conclusions s'accordent sur une influence considérable du poids de l'univers familial dans la recherche de solution aux difficultés scolaires, il n'en demeure pas moins vrai qu'il faut un contrôle du comportement de l'élève. Les déductions de comportement des parents, comme implications inévitables sur le comportement des enfants, sont parfois exagérées. Le milieu familial n'est pas la seule source d'influence. La société est, certes, la plus influente. C'est vrai que la psychologisation de l'éducation établit certains principes que l'élève doit scrupuleusement respecter, pour ne pas se voir placé dans la catégorie des indisciplinés. Il est aussi vrai que ce comportement discipliné, rigoureusement surveillé, cherche à établir un modèle de comportement, inspiré des valeurs de la classe dominante, n'ayant aucune valeur culturellement acceptable tirée de l'expérience quotidienne de certains enfants.

Cette exigence de comportement produit certaines frustrations de la part de l'élève qui se voit submergé par des principes qui lui enlèvent toute possibilité d'action libre. Situation qui justifie le fait que le personnel enseignant ou administratif passe plus de temps à surveiller le comportement de l'élève qu'à travailler à offrir un environnement scolaire sain et un enseignement de qualité. Ainsi, le développement des activités de médiation s'inscrit-il dans une extension du social, entendu au sens

d'un ensemble d'activités qui prennent en charge l'individu et qui permettent d'encadrer ses pratiques. Malgré leur prétention à instaurer l'ordre, ces mesures constituent une dénegation de l'ordre scolaire, car elles se contentent d'externaliser les élèves qui posent problème par leur comportement, sans donner aucun moyen au système scolaire de produire un ordre scolaire favorable aux apprentissages. Et Philippe Gombert, auteur de *L'école et ses stratégies*, résume :

L'essor de ces nouvelles professions répond à la volonté de contrôler les enfants de ce qu'on appelait autrefois les classes dangereuses. À l'image des assistantes sociales, des infirmières scolaires ou des travailleurs sociaux, les nouveaux métiers de la médiation, à l'interface de l'école et de la police, font partie d'un assemblage de dispositifs de surveillance des couches sociales défavorisées. Leurs activités participent à la mise en place de véritables techniques éducatives qui visent essentiellement à dresser les individus. Ces formes d'action s'opposent en apparence à la répression, car elles font un grand usage de la psychologie et plus globalement d'une recherche de compréhension face aux attitudes des jeunes. Elles montrent bien comment l'on assiste à un enchevêtrement de plus en plus complexe des logiques scolaires et judiciaires. (Gombert, 2008, p. 218.)

Il est, certes, hautement apprécié d'instaurer à l'école une espèce de principes spécifiques réglementant la vie scolaire. Cependant, de tels principes doivent bénéficier de la complémentarité culturelle de l'enfant. Toute tentative, dans ce sens, finira par produire d'excellents bénéfices quant à l'apprentissage de l'élève. Voilà pourquoi on insiste pour ne pas appliquer des mesures collectives à des situations individuelles. Tant que ce processus de psychologisation ne reconnaît pas l'unicité culturelle de chaque enfant, l'on assistera toujours au refus sans cesse renouvelé de l'enfant, se rebellant contre toute modélisation de comportement au détriment de ses traditions et valeurs sociales.

Il est vrai que ce comportement « discipliné », que cherche le modèle psychologique, répond à un besoin de gestion de classe, il est aussi vrai qu'il peut traduire une certaine exigence sociale, une imposition de valeur d'un groupe, et ce qui sous-entend

implicitement la supériorité de ce groupe sur l'ensemble. C'est pourquoi cette exigence se heurte à la résistance de certains élèves qui refusent de se plier aux conditions de ce modèle. Au lieu d'interpréter ce comportement comme une forme de résistance, le personnel enseignant et les spécialistes l'assimilent à une incapacité d'adaptation. À cette interprétation vient s'adjoindre au fur et à mesure une certaine forme de dramatisation qui aura, dans le futur, des conséquences sur le parcours de l'élève. Cela ne signifie nullement que tout effort de discipline soit l'expression de cette volonté de sélection, mais on peut toutefois déduire qu'il participe, d'une manière ou d'une autre, à un effort de manipulation, qui interfère dans un processus d'éducation.

Évoquons, à titre d'exemple, le renvoi de certains élèves à la maison, les pourparlers entre les parents et les responsables et le retrait définitif de certains enfants. On ne veut pas dire que, dans la plupart des cas, ces mesures ne se justifient pas, mais on insiste sur le fait qu'elles ne traduisent pas toujours la réalité des situations et que certains élèves en sont sortis victimes. Par exemple, des enfants intelligents sont mis à l'écart et certains autres qui souffrent de grosses difficultés dans leur apprentissage sont tolérés, sous prétexte qu'ils satisfont aux exigences de contrôle de comportement. Au lieu d'en donner un traitement spécial, les autorités éducatives cherchent de préférence à mieux contrôler et prévenir les actes de délinquance, surtout quand le milieu défavorisé est considéré comme pourvoyeur de délinquance. On souhaite le respect des principes, mais il ne doit pas servir de prétexte à l'exclusion de l'élève.

En conséquence, la psychologisation de l'éducation peut opter pour une modélisation du comportement à la fois de l'enseignant, des spécialistes et de l'élève, mais cela n'empêche pas de questionner le bien-fondé de ses principes. Soulignons que le comportement discipliné aide au bon fonctionnement de la gestion de classe, mais reconnaissons aussi qu'il peut participer au processus de sélection scolaire. Il faut

tenir compte de la possibilité de ces deux dimensions. Cela aboutirait idéalement à une suppression de toute action stigmatisante au profit d'une prise en considération attentive de chaque cas, individuellement étudié, sans préjudice de milieu ou d'appartenance sociale.

CHAPITRE IV

4.1 Les implications économiques de la psychologisation de l'éducation

La problématique de notre réflexion sur l'approche psychologisante de l'éducation porte sur deux registres. D'un côté, on se préoccupe de scruter ses implications politiques dans le processus de sélection. L'analyse de cet aspect cherche à relater toute implication dans le processus de scolarisation. Si elle ne révèle pas indubitablement le caractère idéologique de ce processus, elle traduit tout au moins le caractère intéressé des autorités dans l'ordre des questions scolaires. Certains éléments de notre analyse peuvent justifier la réception massive de la psychologisation de l'éducation, tout en apportant un éclairage profond sur sa nature et sur sa fonction. De l'autre côté, il s'agit de bien analyser ses implications économiques. Ce travail sera facilité par l'imbrication de la psychologisation de l'éducation dans le contexte actuel de marchandisation de l'école. En ce sens, il sera plus facile de jauger ses retombées économiques.

Curieusement, on se demande pourquoi parler des implications économiques quand les objectifs fixés se portent sur l'amélioration des conditions d'apprentissage? Il peut paraître, à première vue, tendancieux de vouloir prêter une implication économique à un processus dont les premières préoccupations visent la compréhension et l'amélioration des techniques pédagogiques. Cependant, il n'en demeure pas moins vrai que cette modélisation pédagogique implique une valeur économique mesurable au poids de la dimension «marchande» de l'école. Une tendance fortement marquée par la montée en puissance du néolibéralisme ou de l'ultralibéralisme. Son influence se révèle beaucoup plus pointue, quand on sait que la «marchandisation» actuelle de l'enseignement conduira –et conduit sans doute déjà– à un renforcement des mécanismes de sélection sociale. Caractérisée par l'exacerbation des luttes

concurrentielles, cette situation stimule les velléités d'instrumentaliser davantage l'enseignement au service de l'économie. Renforcée par la volonté de privatisation à outrance de l'école publique, elle justifie le pourquoi de l'infusion de l'investissement dans les recherches psychologiques. Ce domaine représente un marché à potentiel économique énorme. À cet effet, Nico Hirtt en 2002, dans *Les Nouveaux maîtres de l'école*, déclare :

Le 20^e siècle a surtout été marqué par la montée en force des missions économiques de l'enseignement. Du point de vue des jeunes et de leurs parents, l'école est devenue le point de passage obligatoire pour l'accès à l'emploi. Du point de vue des employeurs, elle est un levier essentiel de la compétitivité, via la formation des travailleurs et des consommateurs. Du point de vue des investisseurs, elle constitue un formidable marché mondial de 2000 milliards d'euros. Sous la pression des marchés qui réclament flexibilité et différenciation, l'autonomie s'est muée en déréglementation, l'ouverture a pris le visage de la privatisation, l'innovation pédagogique s'est transformée en repli frileux sur de vagues compétences transversales. Comment alors mettre l'école au service exclusif de l'institution d'un citoyen capable de comprendre le monde et de participer à sa transformation? Tel est aujourd'hui l'enjeu central de tous les débats sur l'enseignement. (Hirtt, 2002, p.26.)

En fait, la psychologisation de l'éducation, comme réponse exclusive aux difficultés scolaires, constitue une partie essentielle de cette grande entreprise qu'est l'école. Mais la question fondamentale est d'identifier les formes que prend sa valeur économique. Il est donc nécessaire de les rechercher à travers le temps. Incontestablement la « marchandisation » de l'enseignement participe à un mouvement d'envergure dont les ramifications dépassent les frontières de l'investissement public. L'enjeu économique et financier que représente l'éducation est considérable. L'organisation de coopération et de développement économique (OCDE) évaluait à 1.400 milliards les dépenses publiques en 1995. De ce fait, le président de la *Global alliance for transnational education* (GATE) résume de la manière suivante : « Le potentiel économique de l'éducation est renversant, c'est l'un des plus vastes de la planète [...], les entrepreneurs voient l'éducation comme une

opportunité d'entrer sur un marché vaste et attrayant [...], la formation privée et l'industrie de l'instruction devraient atteindre 50 milliards d'ici 2010» (*Le manifeste pour une école globale*, 2002, p. 17). L'on peut tout aussi bien dire que c'est un vaste chantier dont chacun peut espérer avoir sa part du gâteau. Cette volonté de convertir l'école en une entreprise justifie les efforts d'investissement des organismes internationaux, non dans le but exclusif de créer des situations nouvelles d'apprentissage, mais d'en profiter économiquement. Se justifient alors les sommes faramineuses dans les recherches, particulièrement dans le domaine de la psychologie, laquelle représente un marché immense. Écoutons à titre d'exemple l'OCDE : «La marchandisation économique, politique et culturelle rend obsolète l'institution implantée localement et ancrée dans une culture déterminée que l'on appelle l'école, en même temps que l'enseignement» (OCDE, 1998, p. 18). Et la Banque mondiale de renchérir : «Il faut des négociations transnationales pour ouvrir les services de l'éducation, à l'exception de ceux fournis dans l'exercice du pouvoir gouvernemental, c'est-à-dire ni sur une base commerciale ni en concurrence avec un ou plusieurs fournisseurs» (OCDE, 1998, p. 26). Soulignons que cette déclaration de la Banque mondiale ne s'affiche pas contre l'idée de privatisation ni non plus contre celle de marchandisation. En témoignent les sommes investies par besoins d'innovations technologiques et pédagogiques.

En effet, si tout semble indiquer que la marchandisation de l'enseignement suit sa course, il ne peut pas en être autrement pour sa dimension psychologisante dont les outils pédagogiques représentent un marché à potentiel économique considérable. Dans un tel contexte, les implications économiques potentielles de la psychologisation de l'éducation dans le processus de scolarisation peuvent jouer un rôle déterminant. À côté de la pression exercée sur l'école pour une transformation radicale, la marchandisation se répand également de façon plus diffuse. Une forme bien connue de cette diffusion est le contrôle de la production des outils pédagogiques

par des firmes transnationales et les contrats juteux de recherches dont les conclusions, une fois publiées, sont jetées dans le tiroir de l'oubli. Situation due à une déconnexion de ces résultats d'avec la réalité quotidienne de l'espace scolaire, à la vitesse du changement des réformes proposées et aussi à une technicité trop élevée ne permettant pas une application rigoureuse. Dans la plupart des cas, ces recherches à valeur didactique ou pédagogique se perdent au milieu de leur confusion technique. Le marché des produits pédagogiques ne cesse de s'allonger, au point où il pourrait s'approprier les outils essentiels de développement du savoir lui-même. Le défi aujourd'hui consiste à l'empêcher de s'étendre. Si rien n'est fait et si ce processus se poursuit, l'accès à l'école sera dénié aux couches vulnérables de la population et les inégalités économiques, sociales et culturelles s'amplifieront davantage.

Parce que les outils pédagogiques constituent un vaste marché à capacité économique florissante, on comprend pourquoi les organismes internationaux investissent des sommes mirobolantes dans les recherches «scientifiques» et pourquoi ces recherches ne sont pas déterminées par le souci de répondre premièrement à un besoin social, mais motivées par leur potentiel économique. Des clubs de recherches se multiplient, et, dans le domaine de l'enseignement, ces recherches se portent particulièrement sur la psychologie des difficultés scolaires. Un marché énorme quand on sait que la division systématique de ces difficultés en spécialités singulières crée une variété infinie de possibilités de recherches. Ce morcellement rend difficile toute prise en charge globale, surtout que chaque spécialiste interprète les choses à sa façon sans tenir compte de l'avis de l'autre. Il en résulte que les solutions proposées ne parviennent pas à expliquer les sens réels et profonds des difficultés. De plus, ces spécialistes, peu soucieux de la valeur scientifique de leurs recherches, donc universalisante, leur donnent une forme expéditive comme s'il était question de principes de gestion d'une entreprise. Et le pire, ils cherchent à étendre les conclusions générales à des situations individuelles. Cela entraîne une diversité

d'interprétations donnant lieu à de nouvelles recherches et une occasion économique de plus en vue. On se demande si les solutions proposées ne sont pas à la base du problème. Il est évident que les enfants de milieux défavorisés ne peuvent pas bénéficier des conclusions de ces recherches, parce que leur situation économique précaire leur enlève toute possibilité. Et l'enseignement au service de l'économie ne leur sera pas accessible. Ils iront gonfler les rangs des parias. Car, laisser piloter l'école par la conjoncture économique, c'est s'interdire de relever les défis économiques, culturels et sociaux qui imposent une capacité de prévision et de planification calée sur le moyen et le long terme. Un déficit d'instruction sera traduit par une incapacité d'intégration sociale, voire économique.

Est-il vrai que la psychologisation de l'éducation participe à l'effort de marginalisation et de maintien de la dominance de classe sociale? Peut-elle être tenue responsable de ce que l'élève du milieu économiquement défavorisé soit doublement victime : victime de la situation sociale qui le force à intégrer une école de son milieu d'appartenance, victime de sa situation économique précaire qui ne lui permet pas de bénéficier des retombées positives de l'approche psychologisante de l'enseignement. Il est vrai que les outils pédagogiques sont disponibles, sans discrimination aucune, mais il ne peut pas les utiliser à cause de son statut économique défavorisé. Le fait que ces outils pédagogiques ne soient pas accessibles crée une situation de désavantage et peut continuer à creuser les inégalités. La portée économique de la psychologisation est évidente et la sélection scolaire qui l'accompagne devient un élément important.

4.2 L'école face à la globalisation

La spirale de l'économie globalisée, dans sa forme commercialisante et surtout avec la montée en puissance de la marchandisation de l'école, impose ses principes à

certain éléments de l'enseignement. Comme par exemple, de la préparation des cursus à la conception des diplômes, des contenus notionnels à la forme d'enseignement donné, de la préparation des manuels scolaires à la reconnaissance des compétences. Cependant, tout n'y est pas inclus. La commercialisation des recherches psychologiques, invariablement à la variété culturelle, participe à cet effort de l'école globale. Tout semble indiquer que cette globalisation est porteuse de bénéfices intéressants. Cette volonté globalisante, en fonction de ses exigences, impose ses principes directeurs. L'innovation pédagogique devient une nouvelle entité commerciale. La coopération au nom de l'innovation accélère la privatisation de l'école. «L'innovation ne dépend plus seulement des performances des entreprises, des universités, des instituts de recherche et des autorités réglementaires, elle est tributaire de leur coopération. Il convient d'éliminer les obstacles à la coopération et à la constitution de réseaux, et de promouvoir la collaboration entre les entreprises » (Guinet et Pilat, 1999, p.69). Si l'école est aujourd'hui au service de l'économie, la crainte d'une école tournée vers la recherche du profit au mépris de la qualité de l'éducation est bien fondée. Ses structures obéissent à cette fonction. On comprend maintenant la volonté d'investir l'espace scolaire. Sous la poussée de la tendance néolibérale de l'école, l'enseignement perd en substance et la spécialisation à outrance obéit à une logique marchande. Le sens critique est vite éclipsé par le processus de reconversion de la mission de l'école. Ainsi s'accélère le processus de déscolarisation, au profit d'une modélisation singulière. Et le désengagement de l'État dans la gestion de l'école participe à la baisse de niveau de l'enseignement.

Ces propos ne sont nullement une condamnation de l'innovation pédagogique, mais une mise en garde de la qualité de l'enseignement. La coopération internationale est une exigence culturelle, mais la qualité de l'enseignement indépendamment de l'innovation technologique doit demeurer l'objectif primordial. La compétition en est une forme. Cependant, elle encourage, dans le domaine éducatif, des dogmes de libre-

échangistes et stimule l'utopie d'un vaste réseau éducatif mondial. Par contre, souligne Christian Laval, «l'institution étatique serait sinon entièrement renvoyée aux poubelles de l'histoire du moins découpée selon les segments plus ou moins rentables qui la composent» (Laval, 2003, p. 134). Que penser alors de l'éducation de la masse? Si l'école échappe au contrôle des autorités, pour se convertir en institution privée et globale, qui se chargera de l'enseignement de la classe défavorisée? Déjà, elle n'est pas en mesure de répondre à cette compétition monstrueuse. Ne serait-il pas approprié de dire que cet effort de globalisation participe à l'idée de plus en plus manifeste de mettre en quarantaine cette couche défavorisée? Il est absolument impensable d'assurer la gestion de l'école comme la gestion d'une entreprise privée. Confier la gestion de l'école à des firmes privées, c'est une forme de liquidation brutale. Et la fuite de cerveaux peut être très dévastatrice à l'école publique. Les pays industrialisés peuvent se payer le luxe de leur offrir des avantages qu'ils ne trouvent pas dans leur pays d'origine. Les responsables du commerce extérieur de ces pays industrialisés cherchent, tout à la fois, à vendre de la formation et du savoir-faire, tout en drainant les cerveaux souvent en partie formés aux frais des pays les plus pauvres. Si le marché éducatif mondial se développe actuellement par l'accueil imposant des étudiants internationaux aux études supérieures, on doit s'attendre, si rien n'est fait pour le contenir, au développement d'un marché aux cycles primaire et secondaire, particulièrement dans le domaine de la langue.

La constitution d'un marché global de l'éducation reçoit l'appui inconditionnel de certaines institutions internationales telles que: OMC, GATE, AGCS (Accord général sur le commerce des services) et OCDE. Elles participent toutes, ces institutions, à la définition des principes et des termes de coopération. «L'éducation mondialisée échapperait à la souveraineté des nations pour entrer de façon plus décisive dans une ère d'homogénéisation mondiale dirigée par les logiques de marché» (Laval, 2003, p. 137). Quelle est la place de la psychologisation de

l'éducation dans tout ça? En quoi aide-t-elle à la consolidation et à l'expansion de ce marché? Interrogations intéressantes, certes, peut-être trop intéressées. Les efforts de globalisation écartent-ils la psychologisation de l'éducation? Au contraire, ils renforcent le pouvoir de son influence. De la vision de l'École Nouvelle se dégage une tendance homogène, et on semble vouloir étendre les observations strictement individuelles, spécifiques, à des situations collectives sans tenir compte de leur spécificité ou particularité. Faut-il croire qu'une recherche sur les enfants en difficultés au Québec donnerait les mêmes résultats qu'en France ou, tout au moins, les conclusions peuvent-elles être d'application dans un pays autre que le Québec? C'est du moins un questionnement important, car la logique commerciale des nouvelles techniques éducatives ne fait pas la différence. Très souvent, on observe l'application de certaines données de recherche à une situation totalement étrangère dans sa réalité. Certains experts internationaux donnent des prescriptions aux difficultés dont ils ne maîtrisent presque pas les paramètres socioculturels. Dans l'esprit de ces spécialistes, tout s'enchaîne et se répète, et pourtant les résultats de ces prescriptions ne conviennent pas à la situation étudiée. Aux situations particulières des remèdes particuliers. Si la globalisation dans le domaine économique semble positive, elle l'est moins au sens d'application de techniques collectives d'éducation.

4.3 Les exigences de la globalisation

Les contraintes économiques pèsent sur la qualité de l'enseignement. Une économie globalisée, au service d'une école unique, qui se détourne de ses objectifs didactiques pour se consacrer exclusivement à la recherche de profits. L'école est donc instrument économique, négation de savoir et de savoir-faire. La pente économique qu'elle suit, la convertit en une industrie prospère où ses différentes composantes se transforment en marchandises. L'enseignant se transforme en entrepreneur et doit confondre, dans la plus complète légalité, ses fonctions d'enseignement, de recherche

et de management. Dans un rapport publié en 1999 par Christophe Jacquemin (*Profession, entrepreneur chercheur du XXI^e siècle*, no 4, avril 1999, p. 19) on y lit : « Le statut des enseignants devra être amendé pour leur permettre plus de mobilité et en particulier de participer à la création d'entreprises innovantes fondées sur le résultat de leurs recherches, sans nécessairement devoir abandonner leur statut de fonctionnaire » (citation reprise dans Laval, 2003, p. 59). On comprend la logique économique que charrie une telle révélation. Cependant, cette conversion de l'enseignant en entrepreneur constitue une atteinte grave à la mission de l'école. De plus, les exigences du marché ne favorisent pas un enseignement de qualité. On est plus préoccupé de satisfaire les demandes de l'industrie qu'à fournir une éducation respectant la probité des valeurs intellectuelles. Il ne fait plus de doute que cette courbe rampante de l'école étouffe tout esprit critique, toutefois la possibilité d'y remédier est encore d'actualité.

À côté de la volonté de conversion de l'enseignant en entrepreneur se range la dimension de l'élève-client. Les établissements scolaires se livrent une lutte sans merci dans le recrutement de nouveaux arrivants. Cette massification, selon eux, est le signe de la démocratisation de l'enseignement. Ce glissement sémantique cherche à masquer la réalité. L'arrivée massive de nouveaux élèves dans un établissement peut répondre à une demande d'éducation, mais elle peut aussi décrire une réalité autre que pédagogique. Plus un établissement accueille un nombre significatif d'élèves, plus il attire l'attention des investisseurs qui envahissent l'espace scolaire à grand renfort publicitaire. Les panneaux publicitaires sur écran géant, l'installation de boutiques au sein des écoles traduisent le niveau de la commercialisation de l'école. Qu'on ne s'y méprenne pas, contrairement à la logique qui veut faire croire que leur présence répond à un besoin croissant de la communauté estudiantine, il est de préférence dans l'intérêt des grands groupes à faire entrer les produits divers dans les salles de classe. Certains donc de quelques organismes œuvrant dans la recherche des

solutions aux difficultés d'apprentissage peuvent avoir des conséquences novatrices, cependant on doit aussi analyser les effets économiques potentiels. D'un point de vue éducatif, à en croire *Le manifeste pour une école globale*, « cette intrusion doit être analysée comme un conditionnement manipulateur, percutant de plein fouet l'impératif laïc qui est au cœur de la mission émancipatrice de l'école » (*Le manifeste pour une école globale*, 2002, p. 26).

4.4 L'école face à la privatisation

Il n'est pas surprenant si un processus de privatisation s'amorce au sein de l'institution scolaire. La logique néolibérale, prônant le désengagement de l'État dans les dépenses publiques de l'école, connaît un succès spectaculaire au point que la privatisation est considérée comme seule issue possible à la crise qui frappe cette institution. C'est ainsi, semble-t-il, que l'esprit de privatisation, c'est-à-dire d'entreprise, fait son chemin, par conjonction d'une offre de services éducatifs et d'une demande parentale de mise en conformité de l'enfant, pour activer un marché de l'éducation qui concerne aussi bien le privé que le public. La constitution d'un marché de l'enseignement encourage le développement d'écoles privées. Aussi la Banque mondiale encourage-t-elle les pays pauvres à privatiser partiellement ou complètement la totalité des écoles existantes. Ce courant libéral trouve sa pleine expansion dans le système éducatif américain. Les écoles, sous contrats, créées par des entreprises spécialisées en sont le témoignage éloquent.

L'un des aspects encore moins connus, fait remarquer Laval, de la privatisation de l'enseignement tient à l'essor de l'éducation dans l'ombre, celle des petits cours et de tutorat (Laval, 2003, p. 142). Ce phénomène s'étend à travers le monde, au point que des millions d'élèves suivent ce parcours scolaire parallèle qui devient un marché capable de drainer des fonds de plus en plus importants. Des entreprises de cours

particuliers se multiplient, ce qui tend à transformer le système éducatif lui-même. «Les effets négatifs se font sentir, souligne l'auteur du livre *L'école n'est pas une entreprise*, sur les inégalités entre élèves, sur le développement des mentalités consuméristes, sur l'absentéisme des élèves, sur le contenu des connaissances [...], et sur les façons d'apprendre [...]» (Laval, 2003, p.143).

Les parents, insatisfaits de la performance des écoles publiques, se dirigent vers l'école privée et les adversaires de l'école publique en profitent pour dénoncer une institution sans budget de fonctionnement adéquat, incapable de s'ouvrir aux exigences des nouveaux outils pédagogiques. Aux États-Unis un rapport du *National Center for Education Statistics* (2003) révèle que 72% des parents dont les revenus annuels dépassent 50.000 dollars optent pour une école privée. En 1998, le marché éducatif des États-Unis se chiffre à 82 milliards de dollars, alors que la France occupe le dixième rang dans l'industrie éducative. Tous les pays industrialisés et les pays en voie de développement s'y ajoutent. Si ce n'est pas encore une réalité, elle se concrétise de plus en plus, l'école publique est en voie de disparition. La gestion de l'école publique par les firmes privées va dans cette direction. Mentionnons quelques exemples au passage. En 2000, une première école d'État gérée par le secteur privé en Grande-Bretagne. Le gouvernement travailliste de Tony Blair s'est fait le spécialiste de la privatisation de l'institution scolaire. Tout établissement public, écrit-il, qui tarde à atteindre les "standards" fixés par le gouvernement est purement et simplement vendu. Une nouvelle étape a été franchie, toujours en 2000, quand le conseil scolaire de Waltham Forest a liquidé 91 de ses écoles au groupe privé PPI (Hirtt, 2004, p.14-17). Il faut préciser qu'aux États-Unis, c'est la Société *Edison School* qui se spécialise dans l'administration privée des écoles publiques. Les grandes entreprises américaines, européennes, asiatiques et autres s'emploient à occuper l'espace vital de l'école soit par propagande publicitaire, soit par injection de

capitaux. On assiste de manière impuissante à la commercialisation de l'institution, qui désormais se met au service de l'économie.

Cependant, évidences ou pas, les orientations économiques des pays industrialisés définissent peu ou prou les comportements des politiques publiques en matière d'éducation. Les agences internationales de développement telles que la BID (Banque interaméricaine de développement), le FMI (Fonds monétaire international), et certaines agences éducatives et organisations non gouvernementales influencent les orientations éducatives locales et régionales. La marchandisation de l'école, curieusement, ne doit pas susciter de questionnement, quand on sait que l'infusion de capitaux dans un système scolaire se destinerait à améliorer les conditions d'apprentissage et la qualité de l'éducation. Il semble, pourtant, que ce phénomène –bien que nouveau– influence de manière négative la qualité de l'enseignement. Paradoxalement, cette infusion de capitaux entraîne la vassalisation de l'école, la privatisation à grande échelle des institutions scolaires publiques, le désengagement de l'État au profit du secteur privé. Confiée à des entrepreneurs, l'école comme institution est sous la houlette managériale d'une entreprise. Elle perd, en essence, ses structures et se dévoie lamentablement de sa mission et de ses objectifs. Et les enseignants, considérés comme des ouvriers qui vendent une journée de travail, ne sont nullement préoccupés de la formation des élèves, et la chute libre du rendement scolaire, hélas!, se poursuit. Et la psychologisation de l'éducation ne parvient pas à résoudre les problèmes auxquels l'école est confrontée. Au contraire, ses implications politiques et économiques déterminent l'orientation des recherches, non par souci d'améliorer les conditions d'apprentissage, mais par la volonté de maximiser les profits.

4.5 Les conséquences

4.5.1 L'école comme entreprise

La généralisation de la marchandisation des mots, des valeurs intellectuelles ou culturelles, des corps et des esprits, rappelle étrangement le processus de refondation néolibérale de l'école. La compréhension de la «nouvelle question scolaire», dans le sens où Robert Castel parle de la «nouvelle question sociale» (1995), est indispensable pour saisir ce qui se passe ou ce qui se joue au sein du système éducatif. Cela étant, le changement scolaire ne peut être compris indépendamment du changement social, en dépit du fait que l'école, comme institution, bénéficie d'une relative autonomie. Elle s'inscrit dans ce dynamisme social et n'est que le produit de la société d'aujourd'hui en pleine mutation par suite du bouleversement du rapport des forces en faveur des détenteurs du capital et du triomphe, aussi bien médiatique que politique, du discours néolibéral. En conséquence, la thèse posant l'école comme simple reflet de la société niant toute spécificité à la crise de l'école ne semble guère convaincante. En fait, la vision de l'école marchande n'est pas une fabrication idéologique ni non plus un ensemble disparate d'idées, mais elle participe dans le travail de refondation de l'école. Comment est-on arrivé là?

La crise que connaît l'institution scolaire ne date pas d'aujourd'hui. La critique sociologique l'a bel et bien décrite. Sélection sociale, soumission de l'esprit à l'ordre social établi, manque d'efficacité et d'innovation sont, entre autres, les coups de pioche de cette critique. De la virulence des critiques, naît le phénomène de la massification scolaire dont les implications entraînent la marginalisation de fractions importantes de la population et accroissent les inégalités affectant le fonctionnement de l'école. Avec l'extinction progressive de la reproduction directe des métiers, la poussée néolibérale appelle à une nécessaire « réforme », expression passe-partout faisant office de slogan éducatif. Et les réformes se succèdent à n'en plus finir. Ces

réformes visent à construire quel type d'école et une école destinée à quel type de société? S'agit-il de la volonté manifeste d'une réforme profonde ou du souci gestionnaire du colmatage à courte vue ou bien encore d'un étrange culte de l'« innovation » pour elle-même, coupée de tout enjeu politique et scolaire explicitement clair. On comprend la nécessité de repenser ou de réformer l'école, mais il faut dépasser le simple fait du bricolage innovateur et de la réforme incessante pour s'inscrire dans un dynamisme réel de refondation. De là, il convient de se demander si les réformes et contre-réformes tenant en otage l'institution scolaire dans son fonctionnement ne traduisent pas plutôt une certaine idée de l'école, un modèle nouveau d'éducation qu'il faudrait explorer, ne serait-ce que par souci d'ajustements structurels et notionnels.

En dépit de la volonté manifeste de réformer et de la nécessité de soustraire l'institution scolaire à l'emprise du discours néolibéral, il faut avouer que le nouvel ordre scolaire qui tend à s'imposer s'inscrit dans la ligne de cette poussée libérale. Écoutons la définition de Laval, pour mieux saisir l'essence et la portée de ce type d'école : «L'école néolibérale désigne un certain modèle scolaire qui considère l'éducation comme un bien essentiellement privé et dont la valeur est avant tout économique. Ce n'est pas la société qui garantit à tous ses membres un droit à la culture, ce sont les individus qui doivent capitaliser des ressources privées dont la société garantira le rendement futur» (Laval, 2003, p.7-8). Cette conception, selon l'auteur, appelle à la privatisation des ressources. On peut déjà prévoir les influences de ce phénomène et de ses implications négatives sur une catégorie sociale, avec la précarité de son existence, pour le moins fragile, et aussi bien sur l'école elle-même. Cette privatisation qui touche le sens du savoir, les institutions transmettant les valeurs et les connaissances, est un phénomène dont la conception instrumentale est liée à une transformation beaucoup plus profonde de la société.

Par ailleurs, les reproches formulés contre la massification mal pensée, mal préparée, trop peu financée de l'école ne se justifient pas aujourd'hui. Au contraire, on s'élève contre certaines conceptions qui semblent privilégier la consommation à la transmission du savoir. Et cette influence est telle qu'elle risque de détruire, si ce n'est pas déjà le cas, toutes les structures publiques de l'école. Les affrontements entre les partisans d'une privatisation à outrance, pour effacer tout vestige d'une école publique, et les adversaires résument bien la modélisation scolaire qui s'impose dans les sociétés de marché d'aujourd'hui. L'auteur de *L'école n'est pas une entreprise* se pose la question suivante : « S'agit-il d'adapter plus étroitement l'école à l'économie capitaliste et à la société libérale, adaptation qui mettrait de plus en plus en danger l'autonomie de l'institution scolaire mais qui ne la détruirait pas, ou bien a-t-on affaire à une marche plus décidée vers la liquidation de l'école en tant que telle » (Laval, 2003, p.13). Et ce même auteur reprend la thèse de Gilles Deleuze quand il écrit : « On essaie de nous faire croire à une réforme de l'école, alors que c'est une liquidation » (citation reprise dans Laval, 2003, p. 13).

La tendance libérale accentue le processus de déscolarisation par le biais d'une pédagogisation généralisée des rapports sociaux, c'est-à-dire qu'elle ne s'occupe que de formation à la va-vite pour envoyer sur le marché du travail, préférant à un découpage disciplinaire qui s'occupe de certains aspects du savoir un découpage sous-disciplinaire qui prend la forme d'une hyper-spécialisation. Si nous ne sommes pas encore à la liquidation brutale de l'école, malgré les signes annonciateurs qui se précisent de plus en plus, on doit avouer, cependant, que nous assistons à une mutation de l'institution scolaire caractérisée par une désinstitutionnalisation accélérée, une dévalorisation de plus en plus prononcée et une désintégration inquiétante. Ces caractérisations conduisent à ce nouvel ordre éducatif, participent à cette forme hybride de l'école et de l'esprit « entrepreneurial ». Par cette nouvelle forme, l'école qui se dessine ressemble de plus en plus à une entreprise au service très

divers et à une large clientèle, pour reprendre la formule de l'OCDE, ce qui la conduit à se diversifier selon les marchés locaux et les demandes sociales. Elle est au service de la compétitivité économique; elle est structurée comme un marché; elle doit être gérée sur le mode des entreprises. Toutefois, il faut souligner que cette logique marchande de l'école est commandée par l'égalité des chances. Curieusement, elle consolide de préférence et accroît même les inégalités.

Faut-il accepter les bouleversements que subit l'école? Devons-nous les prendre comme des mutations inévitables pour mieux gérer les dérives ou les rejeter tout simplement? La privatisation marchande de l'enseignement ouvre-t-elle la porte au contrôle des contenus par les marchés ou sonne-t-elle le glas de l'école gratuite? Peut-elle nous aider à éviter l'aggravation des inégalités sociales face au savoir? L'adoption par l'école d'un esprit de compétition et sa transmission aux élèves sont-elles compatibles avec le désir de forger des esprits libres et critiques? La dérégulation qui l'accompagne, l'autonomie pédagogique, administrative et financière s'inscrivent-elles dans l'initiative de stimuler l'expérimentation pédagogique? La prétention des maîtres de l'économie, selon Nico Hirtt dans son livre *École prostituée*, à transformer les savoirs, les compétences, les comportements, la conscience en autant de nouvelles marchandises, est-elle le dernier avatar du libre-échange de travail, ou bien assiste-t-on à la déshumanisation finale du travailleur, à la négation ultime des valeurs humanistes d'éducation qu'on croyait inviolables? Ces questionnements ne constituent pas, en eux-mêmes, le rejet de la conception marchande de l'école, mais participent à un processus de compréhension, d'explication, pour mieux appréhender ses implications, à la fois, sur le savoir transmis et l'apprenant lui-même.

L'objectif poursuivi ici, ce n'est pas la critique de la psychologisation comme telle, de la marchandisation de l'école ni non plus de ses retombées économiques, mais

plutôt de ses implications sur la qualité de l'éducation. Comment s'y prendre? Comment décanter la réalité éducative d'aujourd'hui de la propagande partisane d'une théorie à l'autre, ou, du moins, comment établir l'évidence des faits sans s'embourber dans une querelle idéologique? Comment expliquer la nature de cette refondation et quelle est la vision éducative qui la sous-tend? Peut-on affirmer, tout en s'appuyant sur les contributions sans nombre de l'économie, que les conditions d'apprentissage se sont améliorées, que les inégalités se réduisent et que la qualité de l'enseignement connaît certaines améliorations? Quel est le rôle de la psychologisation de l'éducation dans tout ça? Les entreprises privées ont signifié aux parents que l'échec de leurs enfants est en relation directe avec la précarité économique des écoles publiques. Cette propagande, soutenue par des explications d'ordre psychologique, gagne les parents qui se défont pour envoyer leurs enfants dans les écoles privées, alors que les écoles publiques sont clairsemées. Il en résulte une aggravation des inégalités, car le statut social est fonction de l'école fréquentée.

4.5.2 Les inégalités économiques se creusent

Si dans son fonctionnement institutionnel, avant sa prise en charge par la pensée néolibérale, l'école a été perçue comme régulatrice des inégalités sociales, économiques et culturelles, il n'en demeure pas moins vrai qu'elle est aujourd'hui – c'est du moins la prééminence des critiques – la semence des inégalités. C'est une évidence partagée que l'école n'a pas été moins inégale qu'elle l'est aujourd'hui. Il se peut bien que les effets de ces inégalités franchissent des limites qu'on croyait infranchissables dans le passé, mais un fait demeure certain, si renversantes et pointues qu'elles puissent être, elles participent au projet social de l'école. Situation affligeante pour certains, quand on sait que la rentabilité économique est fonction d'un parcours scolaire impeccable, expression de la fonction certificative de l'école. Cette rentabilité, mise en œuvre dans le monde entier par la politique de la

marchandisation de l'école, s'impose. Ce qui donne aux véritables détenteurs économiques la possibilité de dicter aux gouvernements des politiques fondées sur la baisse du coût de la main d'œuvre, la réduction des dépenses publiques et la flexibilisation du travail. Une telle potentialité va au-delà de la capacité de l'État et des organismes internationaux, tels que la Banque mondiale, le Fonds monétaire international (FMI), l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), la Banque interaméricaine de développement (BID), etc., tenant dans une fluctuation déconcertante les politiques éducatives des pays pauvres, par manque de prévision et de planification, participant à l'aggravation des inégalités. Il en résulte, de l'avis de Robert Castel (1995), « l'effritement de la société salariale, comme clé de voûte de la nouvelle question sociale, dans le sens où nous sommes là au cœur même du processus de déstabilisation à l'œuvre dans la société » (Careil, 2002, p. 22).

Parallèlement au processus de désengagement de l'État dans l'administration des écoles publiques, se développe le phénomène de privatisation qui rend plus vulnérables les familles à situation économique précaire. Virtuellement, on peut penser qu'il s'agit d'un processus pacifique, sans corrélation aucune, déterminé par le souci de redresser la qualité de l'enseignement. Il est vrai, c'est l'objectif le plus en vue, mais se cache derrière lui tout un projet à la fois économique et social. La critique privée de l'école publique, orchestrée par la vision néolibérale, pousse les parents à envisager l'option privée comme possibilité de réussite de leurs enfants. Et pourtant, malgré les efforts consentis, ces enfants des parents défavorisés qui ont réussi à franchir l'étape des études supérieures finiront par grossir les données statistiques du chômage. « Se multiplient ce que R. Castel appelle les « naufragés » de la société salariale, les « désaffiliés ou les exclus », pour mieux faire entendre le drame de l'individu qui, ayant perdu ses supports et ses protections, se sent « inutile » au monde » (citation reprise dans Careil, 2002, p. 23). Par contre, tous les effets

économiques, politiques, désastreux participent à la disqualification sociale d'un groupe pour mieux asseoir les privilèges de l'autre.

Les inégalités économiques qui se creusent ne doivent pas être interprétées comme l'échec généralisé de la masse défavorisée à l'école. Au contraire, certaines statistiques font observer qu'il y a un nombre significatif de cette catégorie qui accède aux études supérieures. Mais le nombre des employés n'est pas en adéquation avec le nombre des diplômés. Ici le problème est d'autant plus sérieux. Il est clair que le monde fait face à une crise économique sans précédent, on le reconnaît fort bien. Cependant, le fait troublant est le nombre des gens employés dans le milieu favorisé, à capacité égale et parfois nettement inférieure, en comparaison du nombre des sans-emploi dans l'autre catégorie. Il est vrai que dans le milieu favorisé le nombre des diplômés est de loin supérieur à celui du milieu défavorisé. Cependant, on se demande pourquoi les gens de cette catégorie, à qualification égale, ne jouissent pas du privilège d'emploi tel que le connaissent ceux du milieu aisé? En fait, il semble que la rentabilité économique n'est pas mesurable à la qualité de l'éducation.

L'extension de la scolarisation aux couches défavorisées dans la perspective de rendre l'école moins inégalitaire n'est pas traduisible en faits concrets, si les inégalités persistent et s'amplifient. Et les écarts tendent à se creuser. À ceci près, que l'inégalité se déplace et porte désormais sur les parcours effectués, sur les carrières scolaires qui s'avèrent plus ou moins nobles selon la variable de l'origine sociale. Et la démocratisation ségrégative, à laquelle on parvient après des années de correction, crée une diversité de citoyens et une pluralité d'écoles et de professions ayant des filières d'intégration sociale différentes. Les professions socialement valorisées et pour lesquelles l'État consacre le plus de moyens sont en grande partie exercées par ceux-là qui ont un parcours scolaire respectant les normes de comportement et de cheminement impeccables. Les bénéficiaires sont indubitablement les enfants de

milieux aisés. Tandis que les professions les moins valorisées se prolétarisent. Il en résulte déjà une forme de sélection qui aura encore plus de valeur sélective.

Les démarches de la psychologisation de l'éducation, quant à l'égalité des chances, à la réduction des inégalités devant l'école ou même devant la vie, à la prévention de l'échec et à la possibilité de se tailler une place dans la société par une éducation de qualité réalisent des avancées importantes. Cependant, des formes d'inégalité en fonction même de l'orientation de l'école continuent de marquer l'espace scolaire. La fréquentation de l'école de son quartier peut avoir une portée positive, mais elle n'est pas sans conséquences sociales. Cette logique qui veut qu'elle facilite la tâche des parents et des élèves est certainement vraie. Elle est aussi une réalité sociale où la réussite économique est liée à l'école fréquentée. Certains parents cherchent à contourner le système pour faire inscrire leurs enfants dans une école située dans une zone favorisée. Les inégalités ne se traduisent pas seulement au niveau des élèves. Les professeurs qui travaillent dans les écoles recevant les immigrants reçoivent un salaire inférieur. Aux États-Unis, par exemple, à en croire la revue *École globale*, il n'y existe ni programme national, ni système uniforme de diplômes et de certification, ni financement fédéral important de l'éducation, ni même égalité des salaires des enseignants, sans même parler de leur statut (*Les nouvelles inégalités de l'école*, 2003, p. 33). Cette situation n'est pas spécifiquement américaine, elle s'étend à tous les grands systèmes éducatifs, et même dans les pays sous-développés. Les sommes allouées aux institutions, situées dans les zones privilégiées, sont largement supérieures à celles des institutions scolaires dans les zones à risque. Cette alimentation des inégalités est tributaire de la fonction sociale de l'école. Écoutons la déclaration suivante tirée de *École globale* : « Nous savons bien classer la population scolaire pour la faire entrer dans un monde du travail où le patronat est en quête de diplômes permettant d'avoir une hiérarchie clairement lisible d'élite préconstruite et parfaitement repérée... nous avons une élite scolaire issue des grandes écoles, qui

réussit très bien et... au bas de la pyramide scolaire, un «déchet». Entre les deux, une population qui craint de ne pas vraiment savoir où est sa véritable position. La sélection des élites fonctionne bien, l'évolution démographique des grandes écoles sélectives, est toujours régulière : 4 à 5% d'une classe d'âge qui bénéficie de 30% de l'investissement universitaire offert par le Ministère de l'Éducation Nationale à la population» (*Les nouvelles inégalités de l'école*, 2003, p.23). Par ailleurs, la massification qui prévaut actuellement ne réduit pas les inégalités. Selon les données statistiques (1950) du Ministère de l'Éducation Nationale en France, 15% d'une classe d'âge avait le baccalauréat, 65% des enfants de cadres et 6% parmi les enfants d'ouvriers. En 2002, 62% d'une classe d'âge obtient le baccalauréat, 90% des enfants de cadres et 45% des enfants d'ouvriers (Hirtt, 2002, p.15). Apparemment, on serait parvenu à réduire les inégalités. En fait, c'est de la pure apparence, car ce n'est plus le baccalauréat qui fait la différence, mais l'accès à l'enseignement supérieur le plus sélectif.

Curieusement certains spécialistes peuvent utiliser ces données statistiques (1950 et 2002), généralement observables dans tous les grands systèmes éducatifs, comme manipulation psychologique, pour parler de réduction des inégalités. Orchestration susceptible de réception massive qui peut être accentuée par une propagande électorale dont les influences négatives peuvent ralentir ou compromettre tout effort de réduction véritable des inégalités. Qu'on ne s'y méprenne pas, ces campagnes participent à l'effort de brouiller l'effet des places sociales et des statuts. Elles participent également aux stratégies de l'école, mais un fait demeure certain, même avec la psychologisation de l'éducation, sa marchandisation, sa massification ou sa démocratisation, l'école n'est pas moins inégale qu'elle l'était dès sa fondation. Au contraire, les inégalités dont elle est l'expression se creusent et sont encore plus troublantes. À vouloir chercher la réduction des inégalités par l'école, tel a été et est encore l'objectif poursuivi, c'est se mettre le doigt dans l'œil et se créer les

conditions à plus d'inégalités. Les propos d'Ashton et Green de 1996 résument bien la situation : «Les inégalités, en matière d'éducation, se sont renforcées et les améliorations de l'éducation ont été sacrifiées sur l'autel de l'idéologie de marché et de la contention fiscale » (*Le manifeste pour une école globale*, 2002, p. 26).

4.5.3 Les coûts démesurément exagérés

Il n'est un secret pour personne que la privatisation rampante de l'institution scolaire, sous la dictée de l'idéologie marchande, entraîne des conséquences économiques que certains parents ne parviennent pas à assumer. Situation d'autant plus dramatique avec le désengagement de l'État et la réduction substantielle des dépenses publiques en éducation. Il se développe le phénomène de la flambée des prix échappant totalement au contrôle du Ministère de l'éducation et de l'instance responsable. La rentabilité économique prime sur la qualité de l'enseignement. Tout est géré sur le modèle de la gestion des entreprises. Un fait surprenant à signaler, le personnel administratif, dans certains cas, n'a absolument aucune notion de gestion scolaire, ce qui entraîne la banalisation de l'éducation, et le personnel enseignant souffre de manque de compétence et de qualification. Et ce n'est pas innocent, plus l'établissement scolaire engage un personnel enseignant à moitié qualifié, plus le salaire de ce personnel est maigre, et plus l'établissement scolaire est en mesure de gagner plus de profits. Ce n'est pas la recherche de la qualité de l'enseignement qui est en cause, c'est la recherche sordide du profit. On pourrait tenter de dire que ce phénomène est exclusivement tiers-mondiste, et pourtant, il s'étend de plus en plus dans les pays industrialisés. On comprend qu'il peut avoir une résonance dramatique dans les pays pauvres à cause d'une absence remarquable de législation relative à l'organisation et à la gestion de l'école. Cependant, si dans les pays industrialisés une certaine forme de législation colore la gestion de l'école, la possibilité de rythmer l'augmentation des prix est plus évidente. Parfois, la complicité des parents, pour ne

pas exposer à l'exclusion leurs enfants, est déconcertante. Ils acceptent tout, s'ils se plaignent, ils le font de manière subtile.

Signalons que le coût de l'éducation varie d'un établissement à l'autre. Les établissements situés dans les quartiers huppés, ayant une clientèle spéciale, connaissent substantiellement une augmentation de prix. Une politique d'exclusion de certaines catégories insolubles est implicitement à la base de cette logique des prix. L'argent, en effet, détermine la fréquentation de tel ou tel établissement privé. Comme le dit R. Callahan, «le dollar devient alors le principal critère éducatif» (citation reprise dans Laval, 2003, p. 212). Et les statistiques semblent lui donner raison. Le niveau de réussite dans ces établissements est largement supérieur à celui de la réussite des écoles publiques. Sous la pression de la poussée néolibérale, discréditées, les écoles publiques n'ont pas de budget de fonctionnement adéquat. Ce qui pousse les parents à se sacrifier pour envoyer leurs enfants dans une école privée. Les prix à payer sont exorbitants. Prenons, par exemple, les écoles privées d'Haïti : les écoles privées performantes profitant de l'absence de régulation du marché se lancent dans une course effrénée des prix. Elles exigent en moyenne 400 à 500 dollars américains pour les frais scolaires. Dans la plupart des cas, on exige aux parents le dollar comme mode de paiement pour compenser la fluctuation du prix de la monnaie nationale. On peut avoir la propension de dire que c'est très peu comparativement à la politique des prix des autres systèmes, mais reconnaissons que le salaire minimum est de 70 gourdes par jour, une approximation de 1,75 dollars, et que l'État donne 500 dollars américains par mois à l'enseignant. Soulignons en passant que pour l'enseignement primaire (OCDE, 1999), en Autriche, au Danemark, en Suède, aux États-Unis et en Suisse, la dépense se chiffre entre 4900 et 5900 dollars par élève, tandis qu'en Allemagne, en Belgique et en France, on dépense 3000 à 3350 dollars (OCDE, 1999, p. 79). La politique des prix, si on doit le souligner, est

fluctuante. Elle répond à une exigence d'ajustement des prix pour faire face à certaines dépenses imprévues. Et les parents dans tout ça doivent s'y ajuster.

Un certain ajustement raisonnable de prix facilitera la tâche des parents, mais une escalade non justifiée, sous prétexte d'amélioration des conditions d'apprentissage, rendra encore plus difficile la situation économique des parents. Si le coût des frais de scolarité grimpe, on se demande qu'en est-il du coût des matériels pédagogiques? Les ouvrages, résultat d'une compilation, pullulent et se multiplient, au point qu'à chaque rentrée scolaire les parents se cassent la tête. Les établissements scolaires, de connivence avec les librairies, orientent les parents et ils reçoivent leur contrepartie des bénéfices. Tout se passe comme si la transparence était de règle. Dans certaines situations, certains parents n'arrivent pas à envoyer leurs enfants à l'école par manque d'outils pédagogiques. Désespérés, ces enfants se cherchent un travail et finiront par se retirer du champ pédagogique. Ceux-là qui persévèrent jusqu'à l'université, après une période se retirent. Il est hors de doute que le financement des études dans certains pays soit disponible, mais la précarité des conditions de vie de l'élève, même avec cette possibilité, achèvera sa détermination et aura gain de cause. Parfois même, le coût exagéré des dépenses et le niveau d'endettement avant la fin des études ont psychologiquement influencé son parcours. Certaines statistiques, soutient Gombert (2008), font croire que la déclaration de faillite des élèves, incapables d'honorer leur dette, va en augmentant. Tout ceci participe à l'effort de désistement des élèves. Et Philippe Gombert, auteur du livre *L'École et ses stratèges*, publié en 2008, avance : «Tout compte fait, les prix grimpent et l'idéologie marchande continue de marquer la gestion scolaire. Qu'en est-il de l'avenir des enfants défavorisés à l'école? Peuvent-ils continuer ou s'en écartent-ils définitivement?» (Gombert, 2008, p. 146).

4.5.4 Les enfants défavorisés et la compétition

Il peut paraître simpliste de dire que toute conclusion cherchant à réduire la mise à l'écart des enfants défavorisés du champ des compétences pédagogiques par les seules influences économiques participe à cet effort de psychologisation de l'éducation. Ce long processus suit les méandres de toutes les techniques de tri ou de sélection tout au long de l'histoire de la pensée de l'école ou sur l'école. Il a pris une variété de formes qu'il convient, pour les besoins de l'histoire, d'évoquer par la mention que la question de l'inadaptation scolaire participe à cet effort de sélection, laquelle a été une forme privilégiée. Dénoncée par la critique sociologique qui la perçoit comme une forme discriminatoire cherchant à privilégier davantage la perception de l'enfant favorisé au détriment de celui à qui l'on « colle » l'inadaptation, elle s'est transformée en revendication à plus de justice sociale.

Face à la montée grandissante de cette revendication s'est développé le phénomène de massification ou de démocratisation de l'espace scolaire. Virtuellement, elle était destinée à faire taire les critiques, mais fondamentalement cette massification a été et est encore une tendance sélective. Les moyens mis à la disposition du personnel enseignant et administratif sont inadéquats, quant à l'immensité des besoins. Les salles de classe sont insuffisantes, ce qui rend les conditions d'apprentissage difficiles. Cependant, cette massification ne s'étend pas à toutes les catégories d'école. Et si elle s'étend, les moyens et les conditions ne sont pas les mêmes. Les réformes et contre-réformes se poursuivent. Une approche psychologisante de l'éducation s'y ajoute. Aux difficultés scolaires viennent se greffer des paramètres sociaux, politiques et culturels. Un traitement psychologique est désigné pour en apporter les solutions appropriées. Le galvaudage de l'usage de ce traitement psychologique a pour effet de réduire les inégalités, comme faisant partie inhérente de la nature humaine et sociale. Et les explications, en apparence logique, font avancer les causes de la sélection scolaire pour mieux imposer le maintien et le renforcement

de la dominance sociale, politique et culturelle d'une classe. C'est du moins la prééminence des stratégies de l'école, à en croire Philippe Gombert, l'auteur de *L'école et ses stratégies* (2008). Donc, il ne fait aucun doute que le processus de mise à l'écart de la masse défavorisée du champ de compétence pédagogique et didactique ne saurait être réduit aux seules influences économiques.

Si ces influences sont les plus visibles ou les plus contraignantes dans la conjugaison de cet effort de mise à l'écart, elles sont, cependant en soi, les plus marquantes. Reconnaissons par le fait même que les effets de la privatisation, exacerbés par la rentabilité économique, suivis des exigences de globalisation et du désengagement progressif de l'État, rendent la situation encore plus compliquée. Et il semble évident aussi que le processus de déresponsabilisation des familles dans la prise en charge de l'éducation de leurs enfants y contribue grandement. Il se produit, tout au long du parcours, une situation où la société crée deux types d'écoles : une école riche et une école pauvre. Situation de ségrégation, dirait-on, mais en réalité elle traduit la volonté de marquer les différences entre les enfants du même âge. Par contre, l'effet psychologique qui en découle réduit considérablement les chances de réussite et d'adaptation de l'enfant qui vit cette situation. Un sentiment d'infériorité, corroboré par un manque d'estime de soi, lui fait vivre une situation de marginalisation qui compenserait son statut de pauvre. Il ne lui reste qu'une seule option, qui pour lui est la plus évidente : se démarquer de ses petits amis qui fréquentent une école riche et fuir l'école. On comprend les stigmatisations qu'il subit et, même s'il réussit à s'y tenir jusqu'à son succès finalement, il aura à faire face à l'effet de prestige de certaines professions. Car, il y a des professions qui sont socialement valorisées auxquelles il ne pourra pas espérer accéder à cause de sa situation économique et de son statut social. Il se doit d'envisager une profession socialement peu valorisée et sa chance de trouver un emploi se réduit à moins que la moitié. Il naît donc un sentiment

que sa réussite scolaire ne conditionne pas son succès économique. Finalement, il se désiste.

Peut-être, dirait-on, que cette analyse frise le pessimisme ou qu'elle ne traduit pas la réalité profonde. Un tel sentiment se justifie, si on prend en compte les quelques réchappés qui ont réussi à se tailler une place, surmonter les obstacles sans nombre dressés par des systèmes éducatifs éminemment élitistes et socialement inégalitaires. Cependant, il ne serait pas non plus concluant d'identifier quelques éléments importants, il est vrai, mais non représentatifs en comparaison avec le nombre des exclus pour saper les bases fondamentales de cette réflexion. Toute analyse, dans l'un ou dans l'autre sens, ne peut pas prétendre cerner tous les détails en fonction des paramètres qui viennent s'ajouter au fur et à mesure. Mais il demeure un fait indéniablement vrai que la mise à l'écart des enfants défavorisés du champ de compétence pédagogique et didactique participe au projet social de l'école. On peut discuter des influences de certains facteurs, fondamentalement ce qui en ressort c'est leur aspect idéologique; qu'il prenne la forme d'inadaptation, de massification, de psychologisation et de globalisation.

Évoquons, à titre de conclusion de ce segment, quelques passages tirés de la *Revue du Mauss, Penser la crise de l'école*, dans son numéro 28. Cet extrait n'est pas concluant, mais il aide à contempler la profondeur du problème. Lorsque, à la réévaluation des exigences scolaires déjà opérée dans le secondaire s'ajoutent des politiques qui, au nom de l'insertion, visent à intégrer au niveau supérieur des populations recrutées sur critères d'exclusion, c'est l'enseignement public comme lieu de transmission des savoirs qui est condamné et transformé de fait en lieu de gestion des populations défavorisées. L'école devient, par elle-même, ce lieu rêvé des experts économiques : elle assurera l'accès à l'apprentissage à ceux qui n'ont pas d'autre solution. La production, sous couvert de politiques étatiques, de la dégradation du service public permet d'établir une bipartition entre privé et public,

faisant du premier un service éducatif payant et du second un lieu de gestion des plus démunis, indispensable pour cette raison même...le service public gardera ceux dont le marché ne veut pas et sans doute quelques formations vraiment sélectives, gratuites ou subventionnées, afin que l'élite de la nation puisse continuer à se reproduire, et cautionner à son tour ce fonctionnement du système d'enseignement. Dans ces conditions, rien ne servira de défendre le public contre la menace du privé, tous deux étant les éléments fonctionnels d'un même système (*Revue du Mauss*, 2006, p.125). On comprend maintenant pourquoi la compétition est si difficile au point qu'elle finit par écrémer certains éléments. Dans ces conditions, il ne faut pas s'étonner que Meirieu en vienne à développer une psychosociologie douteuse. « Les bons élèves – écrit-il – le sont quasiment spontanément. Quasiment spontanément, cela veut dire qu'ils l'ont appris ailleurs qu'à l'école... » (cité dans Boillot et Le Du, 1993, p.71).

CHAPITRE V

5.1 La psychologisation de la pratique scolaire comme outil de domination

Les pratiques éducatives obéissent, dans la plupart des cas, à des considérations d'ordre psychologique. La logique psychologique de l'éducation, de l'avis de ses tenants, est tout dessinée pour apporter des solutions aux difficultés scolaires. Si la réception massive, dont elle est l'objet, témoigne de son efficacité publicitaire, il en est tout autrement dans la réalité. Cela ne signifie nullement qu'elle est sans contribution dans la recherche de solutions aux difficultés scolaires, mais les solutions proposées, malgré leurs contributions, peuvent aussi grossir la liste incroyablement longue des problèmes. On doit reconnaître les efforts sans cesse croissants déployés. Cependant, cette reconnaissance ne doit pas servir de prétexte nous empêchant de questionner la fonction essentielle de la pratique scolaire. On doit se demander si elle est vraiment construite pour améliorer les pratiques éducatives ou si elle participe à cet effort de domination ou de maintien des privilèges? Pour se faire une idée plus exhaustive, il importe d'analyser quelques pratiques suivantes : la répartition d'élèves par classement de performance, l'isolement d'une catégorie «violente» en classe spéciale, la politique de passage, la fréquentation de l'école de son quartier et la modélisation d'un élève standard. Ces quelques exemples, parmi tant d'autres, ne suffiront pas à cerner toute la profondeur de notre questionnement, mais ils permettront plus ou moins de se faire une idée et de comprendre la dynamique en question.

La psychologie scolaire, par son approche cognitive, reconnaît l'unicité de l'apprenant. Cette reconnaissance commande à l'enseignant l'obligation de respecter son rythme, son développement et le fonctionnement de ses capacités d'apprentissage. Il va sans dire que l'enseignant, pour ne pas violer ce principe

psychologique, se voit forcé de répartir ses élèves par catégorie de performance. «Il est donc pris dans d'innombrables doubles contraintes, démocratiser mais évaluer, gérer le groupe mais individualiser, permettre les apprentissages mais ne pas transmettre», etc., fait observer Diet (Diet, 2004, p.4). Une question fondamentale doit être posée, a-t-il les moyens de cette politique ou doit-il compromettre l'avancement de ses plus performants au détriment des autres plus lents et moins performants ou inversement? En effet, la recherche de performance n'est pas seulement une préoccupation de l'enseignant, elle est aussi celle des parents. Elle peut conduire les parents à mener de véritables enquêtes sociales afin de trouver le meilleur établissement. « Les connaissances en psychologie, à en croire l'auteur de *L'école et ses stratégies*, mobilisent ces parents dans l'objectif d'augmenter les performances des élèves. Ces connaissances permettent à ces catégories sociales de rationaliser leurs choix d'écoles et plus globalement leurs pratiques éducatives. Ces capacités réflexives renvoient essentiellement à des préoccupations centrées sur la compétition éducative» (Gombert, 2008, p. 142).

Aussi la concurrence scolaire rend-elle inévitable le choix d'école comme facteur déterminant dans la réussite sociale des enfants. Il est de plus en plus renforcé par l'idée de sélection qui emprunte de multiples formes allant de la consultation de palmarès d'établissements à des enquêtes rigoureuses, afin d'obtenir des informations précises sur la qualité des écoles. Ces stratégies ne vont pas sans influencer la pratique scolaire de ces établissements. Comment concilier les impératifs de mixité sociale et d'égalité des chances avec une exigence de performance? « Cette mixité sociale apparaît, de l'avis de Gombert, un obstacle à la satisfaction des parents qui défendent une conception élitiste » (Gombert, 2008, p. 143). Dans certaines écoles, l'appartenance à une classe sociale est un facteur important dans le classement par performance. Quelle est la meilleure stratégie de ces établissements pour ne pas donner la perception qu'ils cherchent à favoriser un groupe au détriment d'un autre?

Le recours à la psychologie, pour détourner l'attention de certains parents qui reprochent à la direction d'établissement d'avoir groupé les meilleurs élèves dans une même classe, est fréquent. Les arguments défendant cette approche de classement par performance s'articulent autour de l'égalité des chances, toujours en suivant la notion de l'unicité de l'enfant. On comprend que chaque enfant est unique et que le rythme d'apprentissage n'est pas uniforme. Cependant, cette unicité ne fait pas obligation au personnel enseignant et administratif, par souci de respecter ce principe psychologique socialement et politiquement nuancé, de séparer les plus performants des moins performants. Si cette logique obéit à un principe de redressement, elle n'en est pas moins tendancieuse. Séparer les bons élèves des mauvais n'est pas un principe stimulant, il traduit pourtant la volonté de certains parents et responsables, comme ça a été et est encore le cas, de construire une élite respectant les valeurs sociales et les normes de sociabilité. Il est à ce point doublement tendancieux : d'un certain point de vue, il vise à créer entre les élèves d'un même âge une hiérarchie performante et, de l'autre, il crée une république de cancre. Les élèves de la première catégorie croiraient qu'ils sont supérieurs et qu'il leur est naturellement donné le pouvoir de domination sur la deuxième catégorie qui, par manque de confiance en soi, se détournerait de ses obligations pour se résigner à une position fatale d'exclus et de désaffiliés.

Si, dans le temps, le classement social était déterminé par l'origine et la couleur, aujourd'hui il change de paramètres pour se concentrer sur la notion de performance et d'appartenance scolaires. Dans toute cette transformation, la psychologisation de l'éducation est un facteur déterminant. Les pressions sociales sur les acteurs afin de modifier et d'améliorer les performances des établissements intensifient les opérations de classement, de sélection et de tri social. Il n'est pas rare que certains parents réclament ouvertement l'intensification de la sélection scolaire. Dans certains cas, ils veillent aux fréquentations à l'intérieur des établissements. « Ils cherchent,

selon Van Zanten (2001), par tous les moyens à s'assurer l'existence d'un certain nombre de garanties, voire à les recréer par un travail de colonisation interne des établissements, à travers une présence intensive et une vigilance de tous les instants» (Gombert, 2008, p. 146). Au-delà des dimensions compétitives et instrumentales de classement par performance, se joue l'intensification de la sélection scolaire.

Par ailleurs, des principes psychologisants établissent des paramètres de comportement auxquels tout «bon élève» doit se conformer. Au lieu d'interpréter les difficultés de développement intellectuel, les difficultés d'ordre relationnel, comme une conséquence de l'échec scolaire, elles en deviennent la cause. Ce renversement de causalité assimile les difficultés relationnelles des élèves à des troubles de comportement ne permettant pas une adaptation satisfaisante à la vie d'une classe normale, difficultés qui perturbent gravement les apprentissages scolaires. Toute dérogation volontaire ou non à ces normes équivaut à une incapacité d'adaptation, et l'élève fautif se trouve placé en surveillance constante. Une violation séquentielle le place dans la catégorie des élèves «violents». Il doit se résoudre à des activités d'épuration qui consistent à se soumettre aux recommandations de son enseignant et conseiller psychothérapeute. Et il doit prouver au conseil d'administration qu'il peut améliorer ses scores. Dans le cas contraire, il ira grossir le rang des «violents». Est-ce à dire que la violence à l'école n'est pas réelle? Certainement non. C'est un phénomène qui frappe toute l'institution scolaire, mais il est plus marquant dans les écoles situées dans les zones marginalisées.

Il n'est pas dans notre intention de faire le procès de la violence à l'école ni non plus d'en rechercher les causes. Il est question d'analyser les retombées d'une pratique éducative, quant à la gestion même de cette violence. Par contre, le recours à un traitement psychologique n'est pas en soi mauvais ni non plus déconseillé. En fait, c'est la marginalisation de l'élève «violent» qui pose problème. Imaginons qu'une

catégorie d'élèves, pour une raison ou une autre, souffre de troubles profonds de comportement. Sur les recommandations des acteurs, entendons par là, enseignants, psychologues, anthropologues et conseil administratif, ces élèves se trouvent placés dans des classes spéciales. Ces dernières sont destinées à accueillir les enfants qui semblent voués à l'échec au niveau de l'enseignement primaire : enfants présentant des retards de maturation, enfants subissant des blocages affectifs, des troubles psychomoteurs divers, enfants dont le milieu familial ou social a retardé le développement, principalement sur le plan de la communication, enfants présumés déficients intellectuels, handicapés moteurs ou sensoriels légers. Au point de vue d'une politique de gestion de la classe, une telle mesure aurait la potentialité de favoriser l'apprentissage de tous. Cependant, comme toute pratique scolaire, elle est lourde de conséquences. Elle aura permis à ces élèves, en situation de décrochage, de se résoudre à l'abandon. Situation qui ne résulterait pas d'une espèce de fatalité, mais d'une conjugaison de facteurs.

Face à une telle situation, on doit se poser la question : à qui profite ce manque d'intérêt dans la prise en charge véritable de l'éducation de cette catégorie? Est-il nécessaire de soumettre la communauté des élèves à des prescriptions collectives, des normes communes, sans tenir compte de la variété culturelle qui exerce une influence prépondérante? Il semble que, dans les pratiques éducatives, cette exigence culturelle, si elle n'est pas absente, soit carrément ignorée. C'est peut-être par priorité ou par motivation qu'on n'en tient pas compte. Les résistances observées chez certains élèves dans le respect des normes communes sont-elles le signe d'inadaptation? Ainsi l'enseignant, au lieu de guider le pas de l'élève vers la connaissance qui le libérera de l'emprise de ces normes ou de ces valeurs, se réduit à l'application stricte de ces normes et se retire, par le fait même, du champ de la compétence pédagogique et didactique. Il est de l'intérêt de l'élève de faire ce suivi de comportement, mais la réflexion de l'éducateur permettra d'identifier les enjeux

potentiels et évitera d'en faire un usage trop mécanique. Si le souci est l'amélioration de la conduite, de l'apprentissage, il n'est ni dans l'intérêt du système ni dans celui de l'enseignant de se préoccuper du respect scrupuleux de ces normes, quand leur application est source potentielle de conflit entre les dimensions culturelles qu'elles imposent et celles des élèves en question. Il serait encourageant de faire la promotion d'un pluralisme culturel, là encore la réflexion de l'enseignant est déterminante. C'est pourquoi, souligne Meirieu, «toutes les pratiques didactiques ne se valent pas au regard des valeurs qu'elles prétendent promouvoir» (Meirieu, 2007, p. 149). Cette reconnaissance de la variété culturelle est doublement importante. Elle permettra, premièrement, d'avoir un jugement rationnel quant à la limite de certaines pratiques, et, deuxièmement, elle évitera les conclusions hâtives susceptibles d'induire en erreur les responsables.

Pour simples qu'elles puissent paraître, certaines pratiques pédagogiques se cachent derrière les renforcements prononcés de la ségrégation scolaire ayant des considérations à la fois locales et globales. Ces considérations s'accompagnent de l'entrée en scène de la nouvelle doxa scolaire à philosophie puérocentrée, dominée par l'approche psychologique de l'éducation. Les experts s'accordent pour dire que plus l'accent est mis sur l'apprentissage du jeune enfant, plus la chance de réussite augmente. Cette nouvelle doxa scolaire, en dépit de la prise en charge de l'enfant et des avancées pédagogiques nouvelles, connaît encore des défis. Peut-être sans le vouloir, elle accentue le processus d'élimination, c'est-à-dire qu'elle renforce la conception de l'école-raffinerie. Ce qui porte Patrick Fauconnier, auteur de l'ouvrage *La fabrique de l'excellence des meilleurs*, à déclarer : « Notre école-raffinerie axée sur la sélection d'une élite et le rejet de «maillons faibles» doit devenir une école pépinière où l'on encourage mieux chacun à réussir » (Fauconnier, 2005, p.15). Par contre, il faut éviter de créer une situation où l'école est appelée à cautionner la séparation entre élus et déçus, pour reprendre l'expression très caricaturale de

Fauconnier. L'itinéraire scolaire semble conçu pour organiser d'incessantes séparations entre des «supérieurs» et des «inférieurs» plutôt que valoriser la culture de la diversité et les vertus des mélanges. Les pratiques scolaires se donnent pour objectif d'homogénéiser les classes, comme en témoignent les stratégies d'évaluation. Si ces pratiques d'évaluation sont les mêmes pour tous, personne ne serait enclin à penser qu'elles risquent de privilégier un groupe au détriment d'un autre. Et pourtant, elles impriment dans les petites cervelles des élèves une névrose de la course individuelle et du classement, puisque les résultats obtenus établissent une certaine perception de supériorité ou d'infériorité. À ce point, Alain Ehrenberg dans *Le Culte de la performance* souligne : « Avec le louable objectif d'être excellent, on finit par être exclusif au sens du facteur d'exclusion. Par un bizarre retournement idéologique, notre école qui se pique, depuis son origine, de vouloir constituer un espace de citoyenneté, d'égalité et de justice imperméable aux lois du marché, s'est muée en sourcilieux zélateur des tics de la concurrence sauvage, immergeant bien trop tôt les gosses dans une atmosphère de course où il y aura des élus et des déçus » (cité dans Fauconnier, 2005, p. 31).

Soulignons, pour le besoin de la curiosité, qu'une école où l'objectif du rang prime sur l'objectif du savoir véhicule de manière consciente ou non une redoutable philosophie qui veut que l'autre soit une menace. La déclaration de Fauconnier résume bien la situation : «Notre course au concours repose sur le fait qu'il n'y en aura pas pour tout le monde. En soi, il n'est pas condamnable qu'un système distingue les meilleurs (si la société s'accorde sur ce qu'elle entend par «meilleur»...). Mais il est très mauvais que l'organisation de notre système scolaire («voie royale», grandes écoles) ait pour résultat que cette course démarre dès la maternelle avec des orientations sans retour. Et il est tout aussi mauvais dans ce système que le diplôme soit plus un laissez-passer qu'un certificat d'aptitude » (Fauconnier, 2005, p. 33). Cette situation française, que décrit l'auteur du livre *La*

fabrique de l'excellence des meilleurs, franchit tous les systèmes. Il ne saurait en être autrement, car fabriquer les meilleurs obéit à une logique sociale, voire économique.

Ce n'est pas sans importance que l'école détermine très précocement, et cela sans donner une chance de rattrapage, l'orientation des jeunes. Les enfants d'ouvriers, sauf à des exceptions près, se dirigent inmanquablement vers les filières professionnelles, alors que les enfants de cadres prennent l'option des professions libérales, socialement valorisées. Cet exercice est si contraignant qu'il laisse très peu de passerelles permettant de modifier le cours du destin ainsi scellé. Tout se passe comme si psychologiquement tel enfant était prédestiné à des filières peu valorisées et tel autre à des filières plus valorisantes. On doit éviter ce qu'un auteur appelle une constance macabre, entendons par là cette proportion constante d'élèves qui doivent ainsi, quoi que l'on fasse, se retrouver soit en situation d'échec, soit en situation d'exercer une profession contre leur gré.

En fin de compte, les pratiques scolaires d'élimination par l'échec comportent des éléments d'explication sociale, pédagogique ou culturelle. Elles entraînent des conséquences dramatiques, comme le soulignent Stéphane Ehrlich et Paulette Maillard. « Il a été montré que les notes des élèves diminuent au cours des trimestres d'une année à l'autre. Dans le groupe des élèves les plus performants, cette baisse est légère. Dans celui des élèves les plus faibles, elle est massive. Intéressons-nous à l'un de ces derniers. Pour lui les choses sont claires... et douloureuses. Trimestre après trimestre, il récolte des notes de plus en plus basses. Autrement dit, il se voit devenir de plus en plus mauvais. Petit à petit, il perd l'espoir de réussir, ses efforts faiblissent, les notes baissent encore et ceci précipite une spirale de pente négative » (Ehrlich et Maillard, 2004, p. 79, cité dans Fauconnier, 2005, p. 55). L'institution scolaire se transforme constamment, elle produit de nouvelles techniques de tri et de traitement des singularités. Les opérations d'évaluation, d'étiquetage et d'orientation

portent prioritairement sur leurs manières d'évoluer, de devenir. Le travail de tri scolaire se trouve ainsi déplacé. Il s'applique aujourd'hui plus aux processus d'individuation qu'aux individus eux-mêmes. Ce travail auquel la psychologie scientifique s'est consacrée depuis le XXe siècle se fait écho et tend de plus en plus à s'ériger en pratique scolaire indispensable. Ses approches cliniques ou psychanalytiques, loin de réduire les effets du tri, légitiment de nouvelles pratiques de tri et d'éducation.

5.2 La psychologisation de l'éducation et les planificateurs

Sous l'emprise de la pédagogie puérocentrique, la planification des activités scolaires obéit aux recommandations psychologiques, par souci d'éviter une trop grande interférence dans l'apprentissage de l'enfant. Cette vision pédagogique, si elle répond aux exigences de nouvelles techniques pédagogiques, ne s'occupe pas de l'amélioration exclusive des conditions d'apprentissage. Voilà pourquoi, tout au long de notre analyse, l'utilisation du vocable «psychologisation de l'éducation» obéit à un principe fondamental, celui de justifier ou de montrer que l'influence grandissante de la psychologie dans l'espace scolaire répond à un projet bien plus différent que celui sur lequel l'accent est diffusément mis. Cependant, ce projet n'a pas toujours été explicitement formulé, mais voilé derrière les apparences de justice sociale, de réduction des inégalités, de démocratisation de l'école et d'intégration sociale d'une majorité, victime de ségrégation et d'ostracisme en raison même de la nature sociale de l'école. La psychologie scolaire sert, de l'avis de Diet, à coder et à justifier l'échec et le rejet des enfants des classes populaires, à déculpabiliser les acteurs et le système de la violence symbolique qu'ils mettent en œuvre et à occulter la domination symbolique qui s'exerce sur les enfants des classes «dangereuses». Il ne s'agit pas, poursuit l'auteur, uniquement de la disqualification de leurs appartenances, mais tout

autant du refus «scientifiquement» légitimé par leur incompetence supposée de recevoir les savoirs savants et la culture noble (Diet, 2004, p.2).

Qu'on ne s'y méprenne pas, l'expression «psychologisation comme démagogie des planificateurs et des acteurs» n'est pas la négation de la psychologie, mais elle est plutôt, selon l'expression de Bernard Charlot, une mystification pédagogique définie comme camouflage de sa valeur idéologique (Charlot, 1976, p.24). La psychologisation de l'éducation cherche à réduire le fossé d'inégalités séparant une catégorie d'élèves d'une autre catégorie, à circonscrire l'inaptitude scolaire souvent évoquée dans le processus de sélection. Cependant, même avec la floraison des avancées psychologiques liées aux techniques nouvelles et une pléthore de spécialistes des questions éducatives, la situation continue à se développer et les progrès réalisés sont loin de combler les attentes. Il semble que les solutions «scientifiques» adoptées ne sont pas les plus appropriées ou qu'elles constituent un instrument de justification donnant l'impression d'avoir, pour le moins, essayé. Des statistiques disponibles en France, comme celles décrites par Georges Snyders (1976) et Robert Ballion (1977), démontrent une amplification des cas d'élèves qui connaissent un an ou deux ans de retard dans leur cheminement scolaire. Il ne s'agit pas ici des élèves souffrant des déficiences sévères ou légères, mais il est plutôt question d'une certaine catégorie d'élèves qui, après un diagnostic plus ou moins profond d'un enseignant, confirmé par un psychologue de l'éducation et certifié par un personnel administratif, sont envoyés à des traitements psychologiques. La soustraction de ces élèves du champ de compétence pédagogique ou didactique peut, dans la plupart des cas, obéir à la volonté des décideurs d'offrir une chance égale de réussite.

Cependant, l'absence de suivi et le coût démesurément inflationniste peuvent décourager les parents et forcer ces élèves à abandonner définitivement l'école. Ne doit-on pas se demander si cette pratique éducative n'obéissait pas plutôt au projet de

sélection de l'école? Notre questionnement se base sur les observations qui illuminent le fait que les enfants de catégories sociales défavorisées sont le plus souvent frappés d'inaptitude ou d'anormalité. Cette inaptitude est un avatar qui leur est collé comme une seconde nature. Quoi qu'ils fassent, il ne leur est pas toujours facile de s'en défaire. Non seulement les consultations psychologiques spécialisées ne sont pas à leur portée, mais encore, même s'ils parviennent à satisfaire bon gré mal gré aux exigences économiques, l'étiquette d'inaptitude finira par avoir gain de cause. De construction récente, le mot «inaptitude» apparaît dans les textes officiels dans les années 1970, selon *Le Robert* (1998), et présente la particularité de remplir un vide de désignation. L'inadapté est un pseudo-handicapé, pas tout à fait handicapé pour que sa reconnaissance officielle lui ouvre l'accès aux droits légalement attribués, mais suffisamment affecté pour qu'on ne puisse pas y lire ce qui constitue de tout temps sa caractéristique essentielle : l'indigence de ses conditions socioéconomiques.

Est-ce à dire que les conditions économiques favorables facilitent l'apprentissage? Certainement, mais là encore cette situation, si elle est une exception, n'est pas la règle. Qu'on le dise ou pas, qu'on le reconnaisse ou pas, la psychologisation de l'éducation n'a pas toujours été animée par le seul souci d'améliorer les conditions d'apprentissage ni encore moins de réduire les inégalités. Les explications psychologiques, souligne Diet, souvent évoquées ne sont guère des guides pour la pratique, mais servent le plus souvent à rationaliser les échecs, à justifier les enseignants, à légitimer l'abandon de la transmission culturelle (Diet, 2004, p. 1). Si en apparence ça a été le cas, dans la pratique elle joue la fonction d'une mystification idéologique. Pour s'en convaincre, évoquons les statistiques de C. Baudelot et de R. Establet dans *L'école capitaliste en France*, citées par l'auteur de *La mystification pédagogique*. Le quart des élèves, environ, redoublent leur première année de scolarité primaire; 55% sont en retard d'au moins un an lorsqu'ils arrivent au cours moyen deuxième année, c'est-à-dire à la fin de leurs études élémentaires, et, parmi

eux, 15% ont deux ans de plus de retard; 73% des enfants d'ouvriers connaissent 2 ans ou plus de retard en primaire et 24% des enfants de cadres supérieurs, 31% des enfants d'industriels (Charlot, 1977, p. 199).

Ce tableau, même s'il n'est pas représentatif de la situation actuelle de l'éducation, est quand même une indication de la situation de désavantage de certains enfants par comparaison aux enfants de conditions économiques favorables. Il est vrai qu'il ne reflète pas la situation actuelle, mais il n'en est pas tout à fait éloigné. L'école actuelle prétend suivre le rythme de développement de l'enfant, tout en respectant les prescriptions piagétienne et d'autres théorisations de l'éducation. Cependant, l'on sait déjà qu'elle ne peut pas le suivre, car la sélection par l'âge est essentielle au fonctionnement d'un système scolaire qui prétend dégager une «élite» de la masse des enfants, à en croire Charlot. D'ailleurs, c'est d'une façon abstraite, poursuit-il, et tout à fait idéologique que l'on parle de rythme de développement de l'enfant. Les pourcentages que l'on a mentionnés montrent que ce rythme n'est pas unique et qu'il dépend des conditions sociales de la vie de l'enfant.

L'argument selon lequel il faut respecter le développement de l'enfant sert souvent à dissimuler le fait que ce développement se déroule dans des conditions sociales inégalitaires. On comprend que certains enfants progressent plus rapidement que d'autres. Le quotient intellectuel, s'il joue une fonction importante dans la prise de décision, peut bien favoriser certains enfants au détriment de certains autres, en raison de conditions sociales inégalitaires. La comparaison de progression dans l'apprentissage est à la base de décision de sélection, comparaison biaisée au départ si les conditions sociales sont si disparates. Une telle comparaison, si elle est révélatrice de performance d'un côté et de médiocrité de l'autre, n'est pas sans conséquence. Elle aura permis de prendre une décision qui ne se justifierait pas, si en fait il fallait respecter le rythme de l'enfant. Là encore, il faut utiliser avec prudence la psychologie de l'enfant. Car, de l'avis de B. Charlot, «la connaissance de la

psychologie de l'enfant ne permet pas de déterminer les fins de l'éducation. Elle n'est pas non plus suffisante, à elle seule, pour définir la démarche pédagogique. Mais elle est essentielle pour traduire les fins sociales en fins proprement pédagogiques» (Charlot, 1976, p. 200). Ainsi, on ne peut ne pas étudier un enfant qui vit dans des conditions pédagogiquement et socialement déterminées. Ne pas s'en souvenir, c'est être victime d'un mode de pensée idéologique, en présentant comme naturelle et universelle l'influence des facteurs psychologiques qui, en fait, tiennent au mode d'éducation et à l'environnement de l'enfant. Dans ces conditions, il n'est pas possible d'attendre de cette psychologisation qu'elle détermine des fins éducatives ayant une valeur sociale s'imposant à tous. Elle peut aider à traduire des fins sociales de l'éducation en fins proprement pédagogiques, mais elle ne peut pas fonder les fins de l'éducation ni en constituer des paramètres inévitables.

Qu'en est-il de la question d'échec ou de réussite scolaire? Si les évaluations, dans la plupart des cas, ne tiennent pas compte de l'impact psychologique de l'inscription d'une «mauvaise note» dans le dossier d'un élève, elles sont pourtant déterminantes quant au choix de continuer ou d'abandonner. L'inscription d'une mauvaise note peut constituer un élément catalyseur de démotivation et de décrochage. La question qu'il convient de souligner : ces évaluations reflètent-elles vraiment le niveau de performance ou de médiocrité ou sont-elles la valeur sociale, culturelle ou certificative de l'école? Elles sont l'élément indispensable dans la fabrication de l'excellence et, en conséquence, d'une élite appelée à la dominance du pouvoir social, politique et économique. Et ce n'est pas sans raison que le processus de présélection commence dès la maternelle et se renforce au fur et à mesure que l'enfant progresse dans son apprentissage.

Par ailleurs, au-delà d'un traitement de faveur ou d'une évaluation psychologiquement orientée, se pose la question de l'uniformisation des normes critériées d'évaluation et de l'accord unanimement partagé des enseignants. De cette

préoccupation se détache le commentaire suivant de Philippe Perrenoud dans son ouvrage *La fabrication de l'excellence scolaire* : « Non seulement les normes d'excellence d'évaluation et les niveaux d'exigence ne sont pas consignés par écrit, mais si l'on demande à des enseignants d'en donner une formulation générale, on obtient des réponses assez vagues, embarrassées, dont la précision ne va pas au-delà de ce que permet de dire une lecture attentive des textes. Pourtant ces mêmes enseignants évaluent leurs élèves, ce qui suggère qu'ils ont une image à la fois de l'excellence et des exigences précises, liées au degré concerné et au travail accompli» (Perrenoud, 1984, p. 106).

En fait, au-delà d'un contexte concurrentiel dominé par la performance ou l'excellence des résultats peut-on déduire que ces performances traduisent bien la réalité qu'elles décrivent ou faut-il l'analyser dans une toute autre perspective? La tentation à vouloir grossir le nombre de réussites pour mieux donner une apparence d'excellence n'est pas insignifiante. Mais, il faut préciser aussi que tout élément d'explication de cette apparence ou réalité de succès ne suit pas une courbe ascendante. Et Meirieu raconte cette expérience édifiante : on prend les meilleurs élèves des cinq classes de 3ème pour composer une classe de lycée. Un trimestre plus tard, une partie de ces bons élèves sont en échec. Les effets pervers de ce processus de sélection continuent de hanter les élèves, en raison même de la nature sociale de l'école. Et le processus d'écémage se poursuit inlassablement, exigeant des normes encore plus variées au fur et à mesure que l'élève avance dans son apprentissage. Il n'est pas rare qu'un élève qui jouissait d'un parcours scolaire impeccable se trouve subitement dans une situation potentielle d'échec. Ce qui fait qu'il est difficile de prévoir le cheminement continu d'un élève (cité dans Fauconnier, 2005, p.53).

Cette situation frappe beaucoup plus les enfants des quartiers défavorisés au point que les meilleurs enfants, venus de ces écoles, sont les plus faibles des écoles des zones favorisées. S'agit-il d'un déséquilibre culturel, au sens philosophique, ou convient-il

de parler de la prédominance de la culture de la classe dominante, des normes linguistiques, sociales et intellectuelles auxquelles ces élèves des classes défavorisées ne sont pas habitués? On aurait tendance à privilégier cette piste de réflexion quand on sait que les exigences de discipline, de cheminement scolaire impeccable imposé par les contraintes sociales de l'école, obéissent aux exigences sociales de la classe dominante. Déjà, la valeur certificative de l'école est un instrument de sélection qui deviendra ensuite instrument de sélection sociale. Car la fabrication d'une élite représente implicitement l'objectif de l'école. En fait, le processus de psychologisation de l'éducation ne saurait échapper à l'empreinte sociale de l'école.

5.3 La psychologisation de l'éducation et l'idéologie

La référence à la psychologie, pour comprendre et saisir la réalité de l'éducation, n'obéit pas toujours à la volonté de compréhension et d'interprétation. Elle participe sous une forme ou une autre, certes, à un processus visant à saisir les méandres des difficultés scolaires, mais aussi cherche à justifier certains aspects de l'univers scolaire qui s'identifient à la nature sociale et politique de l'école. Cette justification ne reconnaît pas la signification politique de l'éducation. Et pourtant, elle se manifeste, cette justification, dans l'histoire des institutions et des théories pédagogiques. Plus généralement, souligne l'auteur de *La mystification pédagogique*, « l'histoire des idées pédagogiques montre que la pédagogie, c'est-à-dire la théorie de l'éducation, est fille des crises sociales et politiques. C'est essentiellement en période de crise sociale et politique qu'une société s'interroge sur l'éducation qu'elle donne à la jeunesse » (Charlot, 1976, p. 16). Ce qui laisse comprendre que le processus psychologique qui charpente et structure les théories éducatives contemporaines ne peut revendiquer la notion de neutralité sociale et politique. Au contraire, il est une traduction sociétale, mise en théorie.

L'histoire de l'éducation des sociétés stables, telle que décrite par Margareth Mead, ne se pose pas de problèmes pédagogiques, contrairement aux sociétés occidentales en proie à une crise d'efficacité et à une chute libre de niveau. Subjuguées par les défis sans cesse croissants d'une éducation en péril, en raison du taux d'échec alarmant, ces sociétés recourent à la psychologie. Cependant, lorsque dans une société les tensions s'accroissent et les conflits s'exacerbent, l'éducation elle-même cesse d'apparaître comme un processus essentiellement culturel et individuel, et elle se révèle explicitement comme enjeu des luttes sociales, ce qu'elle est toujours implicitement, précise l'auteur de *La mystification pédagogique* (Charlot, 1976, 17). Comment vouloir prétendre, même avec le caractère scientifique qu'on lui reconnaît, que le processus de psychologisation de l'éducation comme médicalisation de la crise soit étranger à toute manipulation idéologique. Il n'y a pas de neutralité politique en éducation, tout système éducatif est fondamentalement politique. Cela étant dit, tout phénomène qui charpente les théories et les pratiques de l'éducation ne peut échapper à sa politisation. La première raison de penser que les idées éducatives sont dépendantes d'une allégeance idéologique repose sur la nature politique de l'éducation. Des théories, comme celles de Freire et de Siegel, mettent l'accent sur le fait que l'institution scolaire est nécessairement politique par nature. De ce fait, écrit Freire : « Il n'y a pas véritablement d'éducation neutre » (cité dans Siegel, 1988, p.66). Et Henry Giroux déclare : « Par nature, toute pédagogie est essentiellement une issue politique et toutes les théories éducatives sont des théories politiques » (cité dans Siegel, 1988, p. 67). Ces auteurs n'ont pas été les seuls à relater le caractère résolument politique de l'éducation. À cet effet, Jonathan Kozol (1991) pense que tout apprentissage est idéologique, d'une manière ou d'une autre. L'éducation est soit pour la domestication, soit pour la libération. Et il est impossible, de l'avis d'Ivan Illich et de Michael Barber (cité dans Siegel, 1988, p.67), d'éviter une connotation idéologique. Car l'idéologie forme la conscience et affecte matériellement les

contenus de la pensée. Si la pensée reflète le contenu social, donc il n'y a pas de restriction idéologique. Car le contenu social est idéologiquement construit.

De l'avis de Georges Snyders, dans *Où vont les pédagogies non directives?*, la question d'une éducation apolitique est carrément une manipulation idéologique. En fait, souligne l'auteur, « l'apolitisme de l'enseignement, la proclamation d'une école demeurant en dehors de la politique n'est rien d'autre qu'une «hypocrisie destinée à duper les masses». Dans la mesure où cela lui est possible, la bourgeoisie s'efforce de plier le système à ses propres intérêts de classe, d'en faire un instrument de sa propre domination de classe : «Ramener l'enseignement (du peuple) au dressage de larbins soumis et dégourdis (...) obtenir des valets dociles et des ouvriers habiles». Pour y parvenir, une action qui se déroule sur deux plans : le choix du public, la sélection des élèves –et d'autre part, ce qui est inculqué, et qui sera aux intérêts de la bourgeoisie» (Snyders, 1975, p. 362-363). La bourgeoisie fait de l'école sa chose et s'en sert pour répandre une forme de patriotisme étroite, basse et haineuse. Les forces de gauche ont ébranlé son pouvoir, elle a dû se replier, mais ce repli donne un enseignement qui tend à l'indifférence et au silence dès qu'il s'agit d'une question importante pour parvenir à une compréhension d'ensemble. «En conséquence, selon G. Snyders, elle rêve d'une éducation qui n'ait ni doctrine, ni pensée, ni efficacité intellectuelle et morale. Un tel enseignement ne sera qu'une nomenclature de faits ou de menus préceptes. Il apparaîtra aux élèves comme incolore, glacé; les vérités seront éteintes, tout semblera frappé de stérilité, puisqu'on n'aura pas essayé de comprendre la signification, d'en marquer la place dans une généralité des efforts et des réussites. La classe au pouvoir cherche son salut dans la nature de l'école » (Snyders, 1975, p. 364).

Sa signification de classe est si évidente que l'éducation imprègne les modèles culturels, nourrit l'idéologie dominante véhiculée par l'école. Cette signification de classe a été largement répandue, au point qu'elle a été dénoncée par certains auteurs.

Reprenons les commentaires de N. Kroupskaïa en 1926, cités par B. Charlot : « Tant qu'existe une société de classes, l'école sera inévitablement école de classes. Toute la question est là : quelle est la classe qui est au pouvoir et quelle est la classe qui dirige l'école, les buts des classes étant différents?... Étant au pouvoir, la bourgeoisie tente de transformer l'école de masses en instrument capable d'asservir les travailleurs : elle apprend aux enfants à obéir, à être gouvernés, séparés et leur remplit le crâne avec des préjugés religieux et nationalistes. La bourgeoisie a pour ses enfants d'autres écoles où on les éduque » (cité dans Charlot, 1976, p. 18). Et des exemples, en ce sens, pullulent dans l'histoire de l'éducation. Face à la signification sociale de l'éducation, comment décanter la psychologisation de l'éducation de cette prégnance sociale?

Affirmer que l'éducation accuse une signification politique et sociale, c'est considérer que c'est la culture individuelle qui est déterminée par la situation sociale, et non l'inverse. Les modèles de comportement, de discipline, proposés à l'enfant dépendent de son environnement et de son appartenance de classe. À partir du moment où chaque élève ne se voit pas offrir des possibilités semblables de culture personnelle, où la culture qui lui est proposée dépend de son origine sociale, et où son destin social reproduit cette origine, il est impossible de soutenir que les différences culturelles sont source des différences sociales; il apparaît clairement que les différences sociales sont à la base des différences culturelles. Dans ces conditions, comment vouloir comparer les scores d'un enfant de milieu défavorisé avec ceux d'un enfant de milieu favorisé? S'il est impossible d'opérer ainsi, quelle est la validité d'une recherche psychologique ayant des enfants pauvres comme échantillon dans un milieu social aisé ou vice versa?

Tout compte fait, la signification politique et sociale de l'éducation est à décanter. Tout processus culturel qui occulte cette signification n'est pas victime d'une erreur,

d'un oubli ou d'une négligence, mais, en réalité, il fonctionne comme une idéologie. De ce fait, précise Charlot, la pédagogie camoufle idéologiquement la réalité sociale, économique et politique de l'éducation derrière des considérations culturelles, spirituelles, morales et philosophiques, etc. Ce qu'elle masque avant tout, c'est la signification politique dans une société où s'installe la dominance de classe, c'est l'influence exercée sur l'éducation par la division sociale du travail et la lutte des classes (Charlot, 1976, p.24). La signification sociale, politique et économique de la psychologisation de l'éducation se révèle d'elle-même et montre que toute occultation participe à une manipulation idéologique. Reconnaissons que tout phénomène, qu'il soit scientifique ou pas, bénéficie d'un apport social, politique et économique. Comment vouloir détacher la psychologisation de l'éducation de ce bénéfice quand on sait qu'elle répond à un besoin social de l'éducation? Il est absolument nécessaire de reconnaître cette prégnance sociale et politique, si on veut éviter de faire le jeu de son aspect idéologique. Elle est non seulement idéologiquement déterminée, mais aussi elle dissimule un cachet pathologique de la pensée.

5.4 La psychologisation, expression d'une pensée unique ou forme pathologique

La culture psychologique, au sens défini par Robert Castel, envahit massivement l'espace scolaire, ses pratiques, ses pédagogies et ses théories. Par cette prégnance psychologique, l'éducation devient éclectique. La réalité apparaît comme un amas sans cohésion, dit Snyders, sur lequel toute opinion peut également être valable (Snyders, 1975, p. 364). Ainsi le non-dit de l'école, l'incohérence, le flou, ce que nos élèves appellent le «vaseux» guident l'action pédagogique, précise encore l'auteur de *Où vont les pédagogies non directives?* L'exclusion de la masse le plus tôt possible des formes approfondies de la culture, des lieux où l'on peut prendre possession des instruments intellectuels propres à une analyse exacte des situations, est

problématique. L'éducation devient morne, coupée des intérêts des élèves. Pour justifier cet état de fait, l'on assimile à l'incompétence des enseignants leur manque de préparation. C'est comme si leur formation par le biais de nouvelles méthodes, au mieux de quelque technique, assurera le salut des élèves. Cependant, observe Adorno, « on entend toujours dire que des enseignants auraient été brisés pendant leur période de formation, forgés dans le même moule au point qu'on a tué en eux tout élan, tout ce qu'il y avait de meilleur en eux. Des transformations importantes supposent des recherches sur la formation des maîtres. Il faudrait en particulier voir jusqu'à quel point la notion de nécessité scolaire réprime la liberté et la formation de l'esprit » (Adorno, 1984, p. 203).

La culture psychologique qui se développe à l'intérieur de l'institution scolaire et de ses pratiques donne-t-elle plus de résultats? Sa prédominance dans les théories et son volet thérapeutique signifient-ils plus de réussite? Au contraire, fait remarquer Thomas Kuhn, l'absence de la pensée critique dans les sciences de l'éducation fait que notre opération intellectuelle soit motivée de façon routinière et que nous cherchons à endoctriner les élèves par la perversion des sciences qui facilite cet endoctrinement dogmatique (cité dans Siegel, 1988, p. 93). En dépit de certaines déclarations, la culture psychologique qui oriente et façonne les contenus d'enseignement ne parvient pas encore à remédier à la crise de réussite que connaît le monde de l'éducation. Au point que certains auteurs parlent de la dégénérescence de la culture, voire de la naissance d'une barbarie, dont la psychologisation de l'éducation constitue la mamelle. «La culture défaite, observe Michel Henry, ce n'est pas tant le retour à la barbarie ou aux ténèbres d'un nouveau Moyen Âge, c'est plutôt l'excès qui nous menace, l'hybris de l'informe qui atteint alors le niveau de l'inculte» (cité dans Bertrand, 1998, p. 224). Cette situation inquiète administrateurs, parents et chercheurs. Au fur et à mesure que le processus psychologisant s'intensifie, le

niveau baisse dangereusement et l'on assiste impuissant au besoin de nouvelles techniques d'enseignement. C'est le déclin de la civilisation et de la culture.

Au-delà de cette situation de confusion, pullulent des théories inspirées de la culture psychologique. Tout semble indiquer que la dégradation du niveau et l'absence remarquée de culture n'interpellent pas tout le monde. Pour preuve, la panoplie de recherches psychologiques semble ne pas tenir compte de toutes les implications éducatives. Toute théorisation autre que la psychologisation peut ne pas avoir le même regard de traitement et être potentiellement condamnée à l'insuccès. Peut-être cette vision obéit-elle à une logique marchande. La prégnance de cette modélisation constitue une forme de pensée unique. Tout est psychologique. Les pratiques scolaires passent au creuset de ce moule psychologique. En devenant psychologique, la réalité pédagogique protéiforme perd la contribution de certaines approches, ce qui constitue une certaine forme d'uniformisation. Elle aura manqué ce que G. Bachelard appelle les formes contradictoires des expériences antérieures. « Dialectiser la pensée, dira Bachelard, c'est augmenter la garantie de créer scientifiquement des phénomènes complets, de régénérer toutes les variables dégénérées ou étouffées que la science, comme pensée naïve, avait négligées dans sa première étude » (Bertrand, 1998, p. 74). On comprend mieux pourquoi la prédominance des recommandations psychologiques n'a aucun effet mesuré. C'est que la volonté de recourir à des techniques non encore vérifiées à des situations très contextualisées peut occulter la dimension réelle du problème. Il ne faut pas perdre de vue que le versant psychologique du problème scolaire représente une facette d'une réalité plurielle. Sa compréhension sera facilitée par une approche multidimensionnelle. Toute approche singulière risque de produire certaines dérives inhérentes.

Est-ce à dire que l'on s'inscrit en faux contre tout recours à la psychologie pour mieux saisir la réalité éducative? Absolument pas. Car la psychologie offre des perspectives éclairantes et des recommandations intéressantes dans la gestion et

l'amélioration de l'école. Loin de là, la pensée de vouloir minimiser son impact ou même lui nier droit de cité. La question ne se pose pas à ce niveau. Notre questionnement relève de préférence de l'usage exclusif qu'on en fait et de la mise à l'écart de toute autre modélisation, capable de contribution à l'émergence d'une pensée critique, plus élaborée et plus représentative. L'hyper-psychologisation que connaît aujourd'hui le monde de l'éducation semble indiquer que l'on s'achemine inéluctablement vers le déploiement d'une pensée unique. Si elle est inspirée de rentabilité économique, ou tout au moins de préoccupation pédagogique, il ne faut pas tergiverser à la combattre. Certaines techniques non seulement prennent la forme d'une généralisation, mais aussi compliquent toute compréhension des difficultés scolaires.

La réduction des élèves à des techniques de conditionnement, où il leur est difficile de sortir des sentiers battus du modèle psychologique, pour analyser les autres modélisations, est un témoignage éloquent de la baisse de niveau et de l'inculture. Il nous faut une pédagogie critique, dégagée de toute programmation psychologique, offrant à l'élève le sens de discernement ou d'analyse. Il doit déployer le maximum d'énergie pour se dépasser, développer l'acquisition d'habiletés cognitives et maîtriser les contenus. En fait, privilégier le sens critique de l'élève, c'est reconnaître l'urgence d'une forme mieux balancée qui maîtrisera la réalité protéiforme de l'éducation. Accepter la réalité de l'École Nouvelle est à la fois concilier le sens critique et éviter la généralisation.

La modélisation psychologique, en fait, n'est pas sans influence positive. On reconnaît les retombées pédagogiquement importantes des psychologies behavioriste, cognitive et humaniste, sur l'enseignement. Son influence a révolutionné certains aspects des activités scolaires. Le problème, ce n'est pas tant son influence, mais la légèreté avec laquelle on a reçu et continue à recevoir ses recommandations. La formation des élèves tient compte de ses techniques. La référence à la psychologie

devient argument incontournable. Citons, par exemple : c'est psychologique, il est psychologiquement vrai, c'est un problème psychologique, etc. Et que dire des instruments psychométriques? Facilement, on se met à appliquer ses techniques, au point qu'il est presque difficile de ne pas en tenir compte. Reconnaissons la portée significative de cette culture psychologique, mais aussi tenons en compte des influences des autres modélisations pour mieux réfléchir et saisir ses enjeux épistémologiques.

5. 5 Synthèse et analyse complémentaire

L'analyse des implications politiques et économiques de la psychologisation de l'éducation sur le processus de scolarisation est une investigation visant à explorer cet aspect de l'éducation qui joue un rôle essentiel dans l'espace scolaire. Elle est un questionnement épistémologique, désigné à observer les influences marquantes de l'économie et du politique, influences si souvent dissimulées derrière des formes de pensée difficilement repérables. Elle est selon l'expression des auteurs Désautels et Larochelle un «dérangement épistémologique» (1990, p.4). Les tenants de cette modélisation psychologique peuvent avoir de la difficulté à situer les influences de ces facteurs, si du moins obnubilés par les contributions qu'elle est susceptible d'apporter. Les bénéfices potentiels de cette modélisation psychologique ne doivent pas occulter certaines influences négatives dont elle peut être aussi la source. Si dans le temps la psychologisation de l'éducation s'oppose à la sociologisation pour s'éloigner des sentiers battus des ramifications politiques et sociales, il faut avouer que le caractère politique d'un modèle psychologique ne disparaît pas avec l'acceptation d'un autre modèle, pour scientifique qu'il puisse paraître.

Par nature, l'institution scolaire est politiquement chargée et toute modélisation y relative porte les empreintes indélébiles de la politique. Changer de modèle, parce

que politiquement trop chargé, c'est encore s'enliser dans les méandres de la politique. Il est absolument inconcevable d'avoir un modèle pédagogique qui échapperait à sa dimension politique. Conceptuellement ou pratiquement, l'approche psychologique, de quelque situation que ce soit, reste fondamentalement sociale, ce qui entraîne une dimension politique. Ainsi donc, psychologiser un phénomène ou une situation n'enlève pas son caractère politique. On peut réussir à masquer ou dissimuler ce qui en fait sa dimension politique à première vue, mais l'analyse de son arrière-fond finira par le révéler. Comme, par exemple, on peut apporter des réponses induites, dissimuler l'arbitraire social et politique qui est son principe, mais au fond sa politisation persiste. Si la réponse psychologique aux dénonciations sociologiques des difficultés scolaires vise à s'échapper de toute couleur politique, en ce faisant elle renforce ses implications éminemment politiques et est le masque psychologique d'une réalité sociologique. Toute analyse relative à la mesure du quotient intellectuel, à l'inadaptation scolaire, à l'arriération scolaire, aux inégalités culturelles, à l'existence des classes spéciales, au regroupement homogène, loin d'euphémiser la crudité de la réalité, laisse transparaître de manière éclatante l'expression d'une volonté politique.

De ce fait, « l'échec scolaire, rappelle l'auteure du livre *La débilité légère*, n'est pas compréhensible dans un schéma explicatif univoque; son analyse nécessite une approche pluridimensionnelle où la structuration individuelle ne peut être appréhendée indépendamment des influences sociales et culturelles qui l'accompagnent, où la dynamique institutionnelle dans laquelle s'inscrit le processus d'adaptation paraît essentielle» (Gâteaux-Mennecier, 1990, p. 122-123). Il n'est pas facile de comprendre les difficultés scolaires par les seules causalités psychologiques quand on sait qu'il s'agit d'une réalité nécessitant une approche plurielle. Si cette volonté d'interpréter les difficultés scolaires, selon ce modèle singulier, ne s'inscrit pas dans la lignée de la mise en garde des textes de Binet et de Simon témoignant du

souci de préserver l'ordre social, face aux dangers que représenteraient les indisciplinés scolaires, elle le définit plus ou moins explicitement en termes de conformité. Les interprétations psychologisantes envahissant l'espace scolaire sont-elles l'expression d'une nouvelle idéologie ou d'un phénomène passager?

Ainsi donc, lorsqu'un professeur enseigne, son action n'est pas tout à fait contrôlée ni tout à fait libre. Ses convictions pédagogiques, ses référents politiques, ses représentations sociales agissent à son insu dans sa conduite de la classe. Reconnaissons avant tout que ses jugements sont construits dans et par le social, c'est-à-dire qu'ils ne s'imposent pas naturellement du point de vue d'un hypothétique libre-arbitre individuel, mais qu'ils prennent leur source dans des déterminismes structurels dépassant l'individu, relayés par des institutions qui les portent, les véhiculent et les accompagnent (Douglas, 2004, p.7). Cela dit que la modélisation psychologique, pour scientifique qu'elle puisse être, traduit un degré de catégorisations sociales incorporées, lesquelles catégorisations portent les marques indélébiles de la réalité politique contextualisée dont les influences ont un impact significatif sur le processus de scolarisation.

Les explications relatives au quotient intellectuel, au retard socioculturel, à l'inadaptation, bref aux difficultés scolaires, ne sont pas naturelles en soi, mais témoignent d'influences sociales multiples plus ou moins caractéristiques de l'époque. Pourquoi, dans le traitement des difficultés scolaires, les caractéristiques psychologiques des élèves, telles que l'intelligence, la personnalité, les capacités, les comportements, sont-elles les plus invoquées? Comment comprendre ce recours aux références psychologiques, alors que ce qui définit les élèves, ce sont leurs caractéristiques sociologiques? En témoignent les enquêtes de Gâteaux-Mennecier (2005), de Philip (2005), de Pinel et Zafiroopoulos (1978), et de Monfroy (2002).

«Faut-il voir, précise l'auteur de *La psychologisation de l'échec scolaire : une affaire d'État* (Roiné, 2007, p. 5), dans cette invocation répétée aux causalités psychologiques la confirmation des travaux de Bourdieu et de Bourgeois mettant en exergue l'indigence des connaissances sociologiques des enseignants»? Ou faut-il se rendre à l'évidence que la psychologisation de l'éducation n'est pas fortuite, mais qu'elle constitue le témoignage d'une construction idéologique dont l'État est le principal artisan. Construction idéologique qui privilégie l'individu sur le groupe, les références psycho-affectives sur les aspects sociaux, les mesures collectives au mépris des difficultés individuelles. L'insistance à psychologiser les difficultés scolaires de toutes sortes vise à cacher la réalité des enjeux inhérents au sort scolaire des catégories défavorisées. Cette situation a la propension d'instaurer une forme singulière de pensée, privant l'élève de sa capacité critique, d'imposer les catégories de pensée, de faire entrer dans les corps, sous forme de schèmes pratiques, une habitude à penser et à agir qui lui enlève toute aptitude d'analyse critique. Et l'État peut jouer un rôle important. À cet effet, précise Georges Snyders: « La proclamation d'une école apolitique, au-dessus des classes, en dehors de la lutte des classes, qui serait au service de la société dans son ensemble et viserait pour tout enfant au développement, à l'épanouissement de sa personnalité, n'est rien d'autre qu'une «hypocrisie bourgeoise» destinée à duper les masses»» (Snyders, 1976, p. 30-31). Tout indique que le processus psychologisant de l'éducation participe à un projet idéologique. Si les tenants de la psychopédagogie s'ingénient à invalider cette thèse, en brandissant le caractère scientifique de la démarche, l'invocation des schèmes subjectifs dans la construction scientifique, surtout au niveau des sciences humaines, ne leur est pas toujours avantageuse, puisqu'elle constitue un argument épistémologique difficilement surmontable. De quelque manière qu'on l'envisage, le caractère politique du modèle psychologique est indépassable. On peut, toutefois, souligner que ses implications économiques sont peu visibles. Seule une analyse en profondeur les révélera.

Toute analyse en ce sens doit tenir compte des conséquences de la théorie néolibérale sur l'éducation. Déjà, l'école comme institution est considérée comme un marché potentiel à rentabilité économique sans précédent. Ce n'est pas par souci d'innovation que les investisseurs renflouent les caisses des établissements scolaires ni par pure générosité. C'est pour la potentialité économique que représente ce secteur qui cristallise ce renfort de capitalisation. Sous la houlette du néolibéralisme, les écoles publiques sont la cible privilégiée des investisseurs potentiels. Le processus de privatisation, sous le fallacieux prétexte d'école désargentée, sape tout travail de restructuration amorcé par l'État. Un processus de liquidation est mis en branle. Et pourtant, la capitalisation des écoles publiques ou la substitution par des capitaux privés ne fait que renforcer les inégalités; l'inadaptation scolaire ne constitue pas une exception mais en est la règle, le recours au quotient intellectuel joue la fonction de prédiction du cheminement scolaire et les causalités psychologiques sont les paramètres de mesure. Ce n'est pas sans raison que toute une panoplie d'ouvrages au profil psychologique enrichit le savoir pédagogique.

Et ce n'est pas non plus sans raison qu'un processus de spécialisation à outrance, entendons par là parcellisation de connaissances, déferle sur le secteur scolaire donnant toute une variété de spécialistes appelés à jouer une fonction ou une autre dans le règlement des difficultés scolaires. La galaxie des «dys» par son volet médicalisant a rendez-vous à l'hôpital plutôt qu'à l'école où des centres de référence sont justement conçus pour un diagnostic et un soin particulier. On en veut pour preuve la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie, la logopédie, sans oublier la fonction clinique de la psychologie scolaire. Admettons que ces spécialités sont importantes dans la prise en charge des difficultés scolaires, mais reconnaissons en même temps que les services fournis par ces spécialistes ne sont pas disponibles à l'école. Par exemple, en France, les médecins de l'éducation nationale peuvent être appelés à procéder à des examens des enfants concernés. Après une synthèse réalisée

à l'école par l'équipe éducative, les familles sont orientées vers des centres de référence si des hypothèses de troubles spécifiques de l'apprentissage du langage oral ou écrit existent. De telles interventions ont des retombées positives dans l'apprentissage de l'enfant.

Rappelons, cependant, que ces interventions ne sont pas gratuites, elles nécessitent des contributions financières de la part du prestataire. Dans la plupart des cas, les catégories sociales ayant besoin de ces interventions sont confrontées à des conditions économiques précaires ne leur permettant pas d'y faire face. Les coûts exagérés de ces consultations nuisent aux catégories défavorisées. Rien ne justifie que le recours à ces pratiques fera une différence, mais les exigences à la base les rendent obligatoires. Les enfants qui ne sont pas en mesure de payer ce luxe en payeront à coup sûr le prix de désistement. Et ils iront grossir la liste des inadaptés. Éliminés par ce processus complexe du poids politique et économique de la psychologisation, ces enfants se consolent à occuper la place qu'un système éducatif élitiste et inégalitaire leur réserve.

Il est indéniablement vrai que l'analyse de la psychologisation de l'éducation établit le poids des implications politiques et économiques dans le processus de scolarisation, et que toute tentative qui vise à le dissimuler ou à le masquer est de construction idéologique. Soulignons en passant que, malgré les prétentions de la culture psychologique à ne pas se doter de fonction politique et que la rentabilité économique n'est pas l'objectif premier, ces facteurs sont déterminants dans le traitement des difficultés, si on veut saisir leur signification exhaustive.

CONCLUSION

Notre analyse des implications politiques et économiques de la psychologisation de l'éducation nous conduit à des observations à portée heuristique. Bien que d'actualité, en raison de la prégnance de la culture psychologique structurant les théories éducatives, dont la résonnance quasi universelle confirme la prééminence, la psychologisation de l'éducation n'a pas encore été l'entreprise d'une investigation formelle. Cependant, certains chercheurs ont, dans quelques bribes de phrases, dénoncé l'hyper-psychologisation de l'institution scolaire et de ses pratiques. D'autres ont carrément ignoré le fait, sous prétexte que le thème «psychologisation» est de connotation négative. C'est comme si toute analyse cherchant à sonder le terrain épistémologique de cette culture psychologique posait problème. De quelque manière qu'on l'aborde, ce sujet ne bénéficiera pas de l'adhésion commune des experts.

Qu'en est-il de ses implications politiques? L'éducation, quel que soit l'angle envisagé, ne peut échapper à la dimension politique liée à son contexte. Les réformes et contre-réformes, les théories et contre-théories suivent les aléas de la politique. En fait, la psychologisation de l'éducation, structure pensante des théories éducatives, n'est pas un phénomène neutre. Il se peut bien qu'elle ne soit pas commandée, à première vue, par une quelconque allégeance idéologique; mais sa signification politique est éminemment prévisible de par la nature politique incontournable de l'éducation. L'enseignement sera toujours aristocratique, en dépit des déclarations démagogiques sur sa démocratisation, déclare Lebel en 1966. Peut-être, a-t-on pensé que l'expansion de la culture psychologique, pour une prise en charge des difficultés scolaires et pédagogiques, ferait éclipser la signification politique de l'éducation. Loin de là, les inégalités se précisent, la chance de réussite est encore fonction de son appartenance sociale et de l'école fréquentée, l'équation de sélection par écrémage est

plus que jamais balancée, le taux de succès des écoles situées dans les zones favorisées est remarquablement plus élevé que celui des zones défavorisées, les filières de professions libérales, socialement valorisées, sont réservées aux enfants de couches aisées et la fabrication d'une «élite» ne connaît pas de répit. En dépit de la multiplication incroyable des recherches psychologiques et didactiques, l'évolution de ces injustices sociales dans la pratique se poursuit. L'égalitarisme en éducation n'est pas de mise. La société n'est pas moins inégale qu'elle ne l'a été un siècle plus tôt. Si la signification politique de la psychologisation de l'éducation ne s'efface pas devant les efforts gigantesques de la culture psychologique à offrir des conditions d'apprentissage meilleures, on peut tout de même souhaiter qu'elle n'ait pas d'implications économiques.

Cependant, notre analyse a montré que les implications économiques sont bien réelles. Les enfants souffrant de déficiences et nécessitant l'intervention d'un spécialiste, dans la majorité des cas, ne sont pas pris en charge par les autorités administratives. Et les écoles ne peuvent pas se payer le luxe d'avoir des spécialistes pour s'occuper de ces enfants. Les enseignants «spécialisés» sont débordés par une classe de 15 enfants, par exemple, ayant besoin d'attention spéciale. Les centres de consultation psychologique sont bondés de monde et les parents à conditions économiques précaires ne peuvent pas satisfaire à ces exigences économiques. De plus, la pente néolibérale de l'éducation convertit l'école en une entreprise florissante. Les recherches psychologiques se multiplient à un rythme incroyable. C'est vrai que certaines techniques psychologiques peuvent aider, dans des cas spécifiques, à des enfants en difficulté, tels des problèmes de dyslexie, de dyscalculie, de dysorthographe, mais le coût associé à ces interventions peut démotiver les parents dont les conditions économiques sont précaires. En fait, malgré les résonances politiques et économiques de la psychologisation de l'éducation, on doit préciser que

la psychologisation fructueuse de certains aspects de l'institution scolaire aidera à la réalisation de certaines innovations.

Reconnaissons, cependant, que certains aspects de la psychologisation de l'éducation commandent également un certain processus de dépsychologisation. Et il faut reconnaître, selon les auteurs de *La pédagogie du vide*, «que la culture psychologique dont nous parlons œuvre aujourd'hui de manière dominante dans l'ordre des questions scolaires, comme dans les domaines de l'entreprise, ou dans la psychiatrie. C'est proprement s'aveugler, en effet, que de ne pas remarquer ce qu'elle institue à l'occasion : des formes inédites et voilées de contrôle et de domination» (Boillot et Le Du, 1998, p. 13). Ces formes se manifestent sous les enjeux sociopolitiques et économiques que portent le discours pédagogique et la critique psychologiquement instruite des pratiques d'enseignement. L'insistance à psychologiser les nouvelles pratiques scolaires a pour conséquence de «cacher» la réalité de ces enjeux au détriment scolaire des populations défavorisées. La fonction idéologique a été dénoncée par Bourdieu de la plus belle des manières : « Faute de pouvoir faire accéder le peuple à la vérité libératrice sur l'ordre social, parce qu'elle ne pourrait que menacer ou ruiner cet ordre, il faut le «piper», lui dissimuler la vérité de l'usurpation, c'est-à-dire la violence inaugurale dans laquelle s'enracine la loi, en la faisant regarder comme authentique, éternelle » (Bourdieu, 1997, p.18). Et l'évidence que la psychologisation de l'éducation revêt un cachet politique et économique, qui joue un rôle fondamental dans le processus de scolarisation, commande un processus de dépsychologisation de certains aspects de l'éducation. Cela ne signifie nullement qu'il faut écarter ou minimiser les contributions de la psychologie, on doit tout simplement en tenir compte à l'égal des autres modélisations à valeur éducative comparable.

RÉFÉRENCES

- Adorno, Theodor W. 1984. *Modèles critiques : interventions-répliques*. Collection Critique de la politique. Paris, Éditions Payot, 298 p.
- Aronowitz, Stanley et Giroux, Henry. 1985. *Education under siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over schooling*. New York, Éditions Bergin et Garvey, 233 p.
- Ballion, Robert. 1977. *L'école et l'argent*. Collection Laurence Pernoud. Paris, Éditions Stock, 298 p.
- Baruk, Stella. 1977. *Échec et math*. Collection Points Sciences. Paris, Éditions du Seuil, 308 p.
- Baudelot, Christian et Establet, Roger. 1973. *L'école capitaliste en France*. Paris, Éditions Maspero, 340 p.
- Bertrand, Yves. 1998. *Théories contemporaines de l'éducation* (4eme édition). Montréal, Éditions Nouvelles, 306 p.
- Binet, A. et Simon, T. 1907. *Les enfants anormaux, guide pour l'admission dans les classes de perfectionnement*. Paris, Éditions A. Colin, 137 p.
- Blondeau, Serge et Rouchy, Jean-Claude. 2004. « La banalisation du «psy» ». *Connexions 2004-1* (no 81), 11 p.
- Boillot, Hervé et Le Du, Michel. 1993. *La pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique contemporain*. Collection Politique d'aujourd'hui. Paris, Éditions P.U.F, 229 p.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. Cl. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Collection Le sens commun. Paris, Éditions de Minuit, 279 p.
- Bourdieu, P. 1997. *Les méditations pascaliennes*. Paris, Éditions du Seuil, 316 p.
- Boutanquoi, Michel. 2004. «Travail social, psychologisation et place du sujet». *Connexions 2004-1* (no 81), 40 p.
- Boutin, Gérald. 2004. «L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique». *Connexions 2004-1* (no 81), 52 p.

- Briggs, Charles L. 1986. *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interviewer in social science research*. Cambridge, G-B, Cambridge University Press, 155 p.
- Careil, Yves. 1998. *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*. Collection Le sens social. Rennes, Éditions Presses universitaires de Rennes, 245 p.
- Careil, Yves. 2002. *École libérale, école inégale*. Paris, Éditions Nouveaux Regards, 121 p.
- Castel, Robert. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale : Une chronique du salariat*. Collection Espace du politique. Paris, Éditions A. Fayard, 490 p.
- Charlot, Bernard. 1976. *La mystification pédagogique : Réalités sociales et processus idéologique dans la théorie de l'éducation*. Collection Traces. Paris, Éditions Payot, 285 p.
- Claparède, Édouard. 1953. *L'école sur mesure*. Paris, Éditions Delachaux et Niestlé, 140 p.
- Dandurand, Pierre. 1990. *Les grandes orientations de la recherche en sociologie de l'éducation au Québec, un bilan bibliographique*. Québec, Sainte- Foy, 154 p.
- Décrochage : *Palmarès des écoles secondaires publiques* (consultation 16 décembre 2009), canoë. Com, 26 mai 2007.
- Demailly, Lise. 2006. «*La psychologisation des rapports sociaux comme thématique sociologique*», dans *La psychologisation de l'intervention sociale : mythes et réalité* (dir. Maryse Bresson), p. 35-50. Paris, Éditions de l'Harmattan, 268 p.
- Désautels, Jacques et Laroche, Marie. 1990. *Développement conceptuel et dérangement épistémologique dans l'enseignement des sciences : théorie et pratique*. Montréal, Université du Québec à Montréal, 40 p.
- Diet, Emmanuel. 2004. «*Objectivation psychologique et perversion pédagogique*». *Connexions 2004-1* (no 81), 46 p.
- Domenach, Jean-Marie. 1989. *Ce qu'il faut enseigner. Pour un nouvel enseignement du secondaire*. Paris, Éditions du Seuil, 186 p.
- Douglas, M. 2004. *Comment pensent les institutions? Suivi de la connaissance de soi et il n'y a pas de don gratuit*. Collection Liber. Paris, Éditions La Découverte, 218 p.

- Ehrenberg, Alain. 2005. *Le culte de la performance*. Paris, Éditions Hachette littératures, 323 p.
- Ehrlich, Stéphane et Maillard, Paulette. 2004. *Une politique pour l'école et le collège. Vers une nouvelle cohérence éducative*. Paris, Éditions Yves Michel, 317 p.
- Eurydice. 1994. *Enseignement préscolaire et primaire dans l'Union européenne*. Bruxelles, 119 p.
- Fauconnier, Patrick. 2005. *La fabrique de l'excellence des meilleurs. Enquête sur une culture d'exclusion*. Collection Histoire Immédiate. Paris, Éditions du Seuil, 281 p.
- Ferry, Jean-Marc et Libois, Boris. 2003. *Pour une éducation post nationale*. Collection Philosophie et Société. Bruxelles, Éditions, Université de Bruxelles, 266 p.
- Finkelkraut, Alain. 1988. *La défaite de la pensée*. Paris, Éditions Gallimard, 200 p.
- Forquin, Jean-Claude. 1982. « *L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : Inégalités de réussite et appartenance sociale* ». *Revue française de la pédagogie*, no 59 (avril, mai, juin 1982), École Normale Supérieure de Lyon.
- Freire, P. 1985. *The politics of education: culture, power and liberation*. Massachusetts, Éditions South Hadley, Bergin and Garvey, 209 p.
- Friedman, Milton. « *The role of Gouvernement in education* », dans *Economics and public Interest* (dir. Robert A. Solow), Rutgers University, Piscataway, 1995, reproduit sur le site: <http://www.schoolchoices.org/200/fried.htm>.
- Garcia, S. 2000. « *Quand la démocratisation produit l'échec scolaire* », dans *Le monde de l'éducation*, no 283, juillet-août, numéro spécial «Le bilan du siècle».
- Gâteaux-Mennecier, Jacqueline. 2005. « *Discours médico-psychologique et distanciation sociale* » *Nouvelle Revue de l'A.I.S.* Paris, Éditions du CNEFEL, no 31, p. 37-54.
- Gâteaux-Mennecier, Jacqueline. 1990. *La débilité légère. Une construction idéologique*. Paris, Éditions du CNRS, 144 p.
- Giroux, Henry A. 1981. *Ideology, culture and process of schooling*. Philadelphia, Temple University Press, 168 p.

- Giroux, Henry. A. 1983. *Theory and resistance in education. Pedagogy for the opposition*. Collection Critical perspectives in social theory. London, Éditions Heinemann educational, 280 p.
- Gombert, Philippe. 2008. *L'école et ses stratégies. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*. Collection Le sens social. Éditions Presses universitaires de Rennes, 250 p.
- Guichard, Dominique. 2002. « *Que signifie aider un enfant en difficulté?* » [http:// www.aideeleves.net/lectures/dominiqueguichardconference.doc](http://www.aideeleves.net/lectures/dominiqueguichardconference.doc). 2002.
- Guinet, Jean et Pilat, Dirk. « *Faut-il promouvoir l'innovation* ». *L'observateur de l'OCDE*, octobre 1999. 69 p.
- Henry, Michel. 1987. *La barbarie*. Collection Quadrige. Paris, Éditions PUF, 247 p.
- Heyneman, S.P. 1986. « *Les facteurs de la réussite scolaire dans les pays en voie de développement* », dans *L'art et la science de l'enseignement* (dir. M. Crahay, D. Lafontaine). Bruxelles, Éditions Labor, 507 p.
- Hirtt, Nico. 2001. *École prostituée. L'offensive des entreprises sur l'enseignement*. Collection Liberté j'écris ton nom. Bruxelles, Éditions Espaces et libertés, 95 p.
- Hirtt, Nico. 2004. *L'école de l'inégalité*. Collection Liberté j'écris ton nom. Bruxelles, Éditions Espaces et libertés, 92 p.
- Hirtt, Nico. 2002. *Les nouveaux maîtres de l'école. L'enseignement européen sous la coupe des marchés*. Belgique, Éditions Montreuil, 196 p.
- Houssaye, Jean. 1987. *École et vie active : Résister ou s'adapter?* Neuchâtel, Éditions Delachaux et Nestlé, 234 p.
- Houssaye, Jean. 2001. *Professeurs et élèves: les bons et les mauvais*. Paris, Éditions ESF, 171 p.
- Hummel, Charles. 1977. *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*. Collection Éducateur, Paris, UNESCO, 208 p.
- Jacquemin, Christophe. 1999. « *Profession : entrepreneur-chercheur* », *XXIe siècle. Le magazine du ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Technologie*, no 4, avril 1999.
- Karl, Jonathan. *A new look at the literacy campaign in Cuba*. *Harvard educational review* 48, no 3, August 1978. 341-377 p.

- Kozol, Jonathan. 1991. *Savage inequalities among children in America's schools*. N.Y, Crown, 262 p.
- Laval, Christian. 2003. *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Collection Cahiers libres. Paris, Éditions La Découverte, 335 p.
- Lebaume, Joël. 2008. *Interdisciplinarité dans l'enseignement des sciences et technologie*. Sherbrooke, Éditions du CRP, Institut national de recherche pédagogique, 153 p.
- Lebel, Maurice (sous la dir. de).1966. *L'éducation et l'humanisme. Essais*. Sherbrooke, Éditions Paulines, 479 p.
- Legrand, Louis. 1981. *L'école unique, à quelles conditions?* Paris, Éditions du scarabée, 164 p.
- Legrand, Louis. «*Le faux consensus sur l'éducation*», *Libération*, 15 avril 1988 (référence dans Boillot et Le Du, *La pédagogie du vide*).
- Le manifeste pour une école globale*. 2002. (dir. Jean-Luc Mélenchon, collaborateur). République sociale. Paris, Éditions de l'Harmattan, 173 p.
- Les nouvelles inégalités de l'école*. 2003. Collection L'école globale. Revue no 1, Paris, Éditions de L'Harmattan, 99 p.
- Le Petit Robert*. 1998. *Dictionnaire historique de la langue française* (dir. Alain Rey). Paris, Éditions Dictionnaires Le Robert, 4304 p.
- Livre blanc*. 1983. *Le crime de chercher. Un plaidoyer pour les enseignants chercheurs du secondaire*. Publié par le CEDRE, Paris, 123 p.
- McCracken, Grant. 1988. *The long interview*. Californie, Beverley Hills, Sage, 88 p.
- Meirieu, Philippe. 1985. *École, Mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris, Éditions ESF, 174 p.
- Meirieu, Philippe. 1989. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris, ESF, 146 p.
- Meirieu, Philippe. 2007. *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Collection Pédagogies. Paris, Éditions ESF, 198 p.

- Mellos, Koula. 2003. «Une science objective », dans *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Gauthier Benoit (dir.), p. 541-559. Québec, Éditions Presses universitaires du Québec, 619 p.
- Mialaret, Gaston. 1975. *L'éducation préscolaire dans le monde*. Paris, Unesco, 281 p.
- Ministère de l'éducation du Québec. 1990. *Recherche sur l'alphabétisation*, 489 p.
- Monfroy, B. 2002. « La définition des élèves en difficulté en ZEP. Le discours des enseignants de l'école primaire ». *Revue française de pédagogie*. No 140, p. 33-40.
- Paty, Dominique. *Les sciences sociales et les débats actuels de l'école*. *Esprit*, janvier 1987 (référence dans Boillot et Le Du, *La pédagogie du vide*).
- Perrenoud, Philippe. 1984. *La fabrication de l'excellence scolaire du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Paris, Éditions Droz-Genève, 326 p.
- Perron, Roger et al. 1998. *L'enfant en difficultés : l'aide psychologique à l'école*. Paris, Éditions Dunod, 237 p.
- Pinel, Patrice et Zafiropoulos, Marck. 1978. « La médicalisation de l'échec scolaire ». *Actes de recherche en Sciences sociales*, Bruxelles, no 24, p.23-49.
- Philip. A. 2005. «Inégalités sociales et élève en difficulté». *Nouvelle Revue*. No 31, p. 67-78.
- Polanyi, Karl. 1983. *La grande «transformation» aux origines politiques et économiques de notre temps*. Collection Bibliothèque des sciences humaines. Paris, Éditions Gallimard, 419 p.
- Popper, Karl. 1985. *La connaissance objective*. Bruxelles, Éditions Complexe, 174 p.
- Raynaud, Philippe et Thibaud, Paul. 1990. *La fin de l'école républicaine*. Paris, Éditions Calmann-Lévy, 135 p.
- Revue du Mauss (collection), no 28. 2006. *Penser la crise de l'école. Perspectives anti-utilitaristes*. Paris, Éditions La Découverte, 474 p.

- Roiné, Christophe. 2007. *La psychologisation de l'échec scolaire : une affaire d'État*. Congrès international AREF 2007. *Actualité de la Recherche en éducation et en formation*. Bordeaux, Éditions Université de Bordeaux, 13 p.
- Sévigny, Dominique. 2003. *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Éditions, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 49 p.
- Siegel, H. 1988. *Educating Reason: rationality, critical thinking and education*. Collection Philosophy of education, Research library 1. New York, Éditions Routledge, 191 p.
- Shor, Ira. 1992. *Empowering education critical teaching and social change. Culture wars, School and society in conservative restoration*. Chicago, Éditions Labor University of Chicago Press. 286 p.
- Snyders, Georges. 1976. *École, classe et lutte des classes*. Paris, Éditions Presses Universitaires de France, 377 p.
- Snyders, Georges. 1975. *Où vont les pédagogies non directives? Autorité du maitre et liberté des élèves*. Collection L'éducateur. Paris, Éditions PUF, 324 p.
- Tort, Michel. 1974. *Le quotient intellectuel*. Paris, Maspero, 184 p.
- Vial, Monique. 1990. *Les enfants anormaux à l'école*. Paris, Éditions A. Colin, 231 p.
- Veil, Claude, Beauchesne, G. et al. 1977. *L'école folle ou le cercle vicieux de l'inadaptation*. Paris, Éditions ESF, 112 p.
- Velz, Ewald. 2005. *Médicalisation, psychologisation et sociologisation. À propos des alibis de l'école*, Andenne, Belgique, 20 p.
- Washington Post*, 19 février 1995.